

UNIVERSIDADE DE LISBOA
FACULDADE DE PSICOLOGIA E CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO



A AVALIAÇÃO DAS APRENDIZAGENS DOS ALUNOS
NA ÁREA DE PROJECTO
UM ESTUDO DE CASO MÚLTIPLO

Volume 1

Aníbal Amílcar Ferreira de Sousa

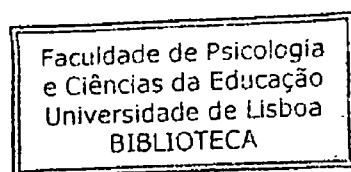
MESTRADO EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
Área de especialização em Avaliação em Educação

2005

CE
AVAL
Vol. 1

UNIVERSIDADE DE LISBOA

FACULDADE DE PSICOLOGIA E CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO



A AVALIAÇÃO DAS APRENDIZAGENS DOS ALUNOS

NA ÁREA DE PROJECTO

UM ESTUDO DE CASO MÚLTIPLO

Volume 1

Aníbal Amílcar Ferreira de Sousa

MESTRADO EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO

Área de especialização em Avaliação em Educação

Dissertação orientada pela Prof.^a Doutora Maria Helena M. C. Peralta

2005

5319

AGRADECIMENTOS

Como refere José Saramago, no livro “O ano da morte de Ricardo Reis”, *quem acaba uma coisa nunca é aquele que a começou, mesmo que ambos tenham um nome igual, que só isso é que se mantém constante, nada mais.*

Os meus agradecimentos a todos aqueles com quem compartilhei os anos de formação deste Mestrado de Avaliação em Educação. De todos, quero destacar:

- A Professora Doutora Helena Peralta, pelo privilégio da proximidade pessoal e profissional que a sua orientação me possibilitou e pelos enormes benefícios que dela adquiri.
- O Professor Doutor Domingos Fernandes, pela honra em ter sido beneficiado pelo seu incentivo e pelos seus vastos conhecimentos.
- Os professores participantes neste estudo, pela sua disponibilidade e pela qualidade profissional que evidenciaram.
- Os meus colegas Carla, Paula e Vitória, pela cumplicidade e apoio da sua amizade.
- Os autores citados na bibliografia, pelo enriquecimento cultural e profissional que os seus conhecimentos me possibilitaram.

CONVENÇÕES

- Este relatório adopta para as referências bibliográficas e as citações o formato APA - *American Psychological Association*, 5.^a edição, 2001.
- A ortografia de todos os termos utilizados neste relatório está em conformidade com o Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa, 2001, do Instituto António Houaiss.
- A referência aos participantes neste estudo é feita utilizando o género neutro. Assim, professor refere-se quer a um professor quer a uma professora; aluno refere-se quer a um aluno quer a uma aluna.

RESUMO DO ESTUDO

Este estudo tem como propósito básico procurar compreender, através das concepções dos professores participantes, como são avaliadas as aprendizagens dos seus alunos, na Área de Projecto, de forma a verificar-se a sua coerência com o referente conceptual e normativo que as enquadram.

A avaliação, ao integrar-se de forma articulada e coerente com o currículo e com a aprendizagem, implica a concepção de uma avaliação nova, essencialmente formativa, mais consentânea com os pressupostos curriculares em que se insere. Esta forma de se conceber a avaliação implica alterações importantes tendo em conta o modo como os professores a concebem, tradicionalmente, como uma avaliação sinónima de classificação, dominada por uma cultura do teste.

Este estudo, desenvolvido de acordo com uma metodologia qualitativa, é um estudo de caso múltiplo, centrado em quatro professores de quatro escolas básicas dos 2.º e 3.º ciclos do ensino básico de uma cidade capital de distrito a quem foi atribuída a Área de Projecto em turmas do 7.º ano de escolaridade no ano lectivo de 2003/2004, âmbito temporal durante o qual decorre o trabalho de campo.

Deste estudo resultam duas evidências: que os professores participantes têm uma concepção de avaliação das aprendizagens dos alunos na Área de Projecto coerente com o referente normativo e conceptual que as enquadra e que os professores e os alunos participantes aderem, positivamente, à Área de Projecto. Os constrangimentos evidenciados são, essencialmente, dois: a ausência de uma cultura colegial na organização que é a escola, desenvolvendo estes professores o seu trabalho de forma isolada, desligados de uma dinâmica organizacional, e a inexistência de uma política de formação coerente e consistente em relação às novas áreas curriculares.

PALAVRAS-CHAVE

Área de Projecto, avaliação das aprendizagens, competências, construtivismo, currículo, projecto curricular.

ABSTRACT

This study has the basic aim of trying to understand through the conceptions of the participant teachers how they assess pupils' learning in the Área de Projecto in order to check if they are coherent with the conceptual and normative referent, which frames them.

By being integrated, in an articulated and coherent way both in the curriculum and in the learning, the assessment implies a new conception, mainly formative. This way of thinking assessment determines important changes having in mind the way teachers traditionally understand it, that is as a synonym of classification dominated by the culture of the test.

This study, developed according to a qualitative methodology, is a multiple case study centred in four teachers working with 7th year-students in four different lower secondary located in a capital of district. These teachers worked on the Área de Projecto during the school year 2003/2004, period of time which coincides with the field work activities.

The evidence from this study clearly indicates that participating teachers have a conception of the assessment of students' learning within Área de Projecto in agreement with the conceptual and normative referent, which frames it, and also that participating teachers and students adhere, in a positive way, to the Área de Projecto. It became also evident that there are two main constraints: firstly, the absence of a collegial culture in the school as an organization, taking these teachers to develop their work in an isolated way, apart from an organizational dynamic, and secondly, the inexistence of a coherent and consistent teacher training policy towards new curricular areas.

KEY WORDS

Área de Projecto, learning assessment, competences, constructivism, curriculum, curricular project.

ÍNDICE

INTRODUÇÃO

1. Introdução	1
2. Propósitos da investigação	2
3. Justificação da escolha do tema	4
4. Problema da investigação	8
5. Questões da investigação	12
6. Objectivos da investigação	12
7. Enquadramento conceptual	13
8. Metodologia	14
9. Estrutura do relatório	15
10. Conclusão	16

FUNDAMENTAÇÃO DA INVESTIGAÇÃO

1. Introdução	18
2. A arquitectura conceptual da Reorganização Curricular	21
2.1. Currículo	21
2.2. Projecto	25
2.3. Projecto Curricular	28
2.4. Construtivismo	29
2.5. Competências	36
3. A natureza curricular da Área de Projecto	43
4. A avaliação	47
4.1. A avaliação segundo os normativos curriculares	49
4.2. A evolução do conceito de avaliação	54
4.3. O conceito de avaliação formativa	62
4.4. A avaliação das aprendizagens na Área de Projecto	75
4.5. Técnicas e instrumentos de avaliação	79
5. Conclusão	85

METODOLOGIA

1. Introdução	87
2. O pólo epistemológico	87
2.1. O paradigma qualitativo	88
2.2. O método estudo de caso	90
2.3. Critérios de cientificidade	95
3. O pólo técnico	97
3.1. A entrevista	97
3.2. A análise de conteúdo	100
4. Conclusão	102

ANÁLISE DOS DADOS

1. Introdução	104
2. Os pólos morfológico e teórico	105
2.1. O conceito de análise de dados	105
2.2. O processo de análise de dados	106
2.3. Elaboração e verificação das conclusões	127
3. Conclusão	135

CONCLUSÃO	137
------------------------	------------

BIBLIOGRAFIA	144
---------------------------	------------

ÍNDICE DE QUADROS

▶ Quadro 1: Esquema conceptual do estudo	20
▶ Quadro 2: Mobilização em cascata na resolução de uma situação complexa	40
▶ Quadro 3: Os três graus de competências	41
▶ Quadro 4: Participantes no estudo	94
▶ Quadro 5: Estrutura da matriz básica de dados.....	108
▶ Quadro 6: Categorias, subcategorias e indicadores (entrevistas aos professores)..	110
▶ Quadro 7: Categorias, subcategorias e indicadores (entrevistas aos alunos).....	111
▶ Quadro 8: Categorias, subcategorias e indicadores (instrumentos de avaliação) ...	112
▶ Quadro 9: Actividades realizadas pelos alunos na Área de Projecto.....	118
▶ Quadro 10: A Área de Projecto para os professores participantes no estudo	119
▶ Quadro 11: Instrumentos de avaliação utilizados pelos professores	123

INTRODUÇÃO

1. INTRODUÇÃO

Uma investigação é, sempre, um processo de procura de qualquer coisa, de questionamento, um trabalho de interrogação. Neste caso concreto é, também, um caminho de iniciação (Langlois, 1997), um percurso de aprendizagem, vivenciado intensamente numa temporalidade com dinâmicas muito diversificadas. De todo este percurso, não linear, se relata, apenas, a fase de maturidade das decisões tomadas, apresentando-se os seus fundamentos.

Este capítulo introdutório apresenta, sumariamente, o percurso desta investigação, que se concretiza neste relatório, estruturado de forma a tornar compreensível o seu itinerário, explicitando a sua intencionalidade e os fundamentos das opções adoptadas para a sua realização.

Este estudo desenvolve-se tendo subjacente o modelo topológico do processo de investigação, apresentado por Lessard-Hérbert, Goyette & Boutin (1990), que se articula e desenvolve num espaço quadripolar constituído pelo pólo epistemológico, referindo o paradigma, o método e os critérios de cientificidade; pelo pólo técnico, explicitando as técnicas de recolha de dados, pelo pólo morfológico, englobando a organização e apresentação dos resultados e pelo pólo teórico, abarcando a análise e interpretação dos resultados.

O objecto desta investigação é a avaliação das aprendizagens dos alunos na Área de Projecto enquadrado por um estudo qualitativo, em que a realidade é apreendida fundamentalmente através de palavras e não de dados numéricos, variáveis ou medidas (Tesch, 1990, p. 43). Este estudo processa-se, assim, num “dédalo de complexidade” (Pourtois & Desmet, 1988, p. 32) inerente ao mundo dos dados qualitativos e numa “torre de Babel” conceptual (Van der Maren, 1995, p. 23) atendendo à polissemia semântica dos conceitos adoptados.

Neste contexto de complexidade e polissemia, procura-se a clareza através da explicitação dos fundamentos adoptados, da precisão dos conceitos utilizados e da descrição dos procedimentos realizados. Desta forma se procura, também, assegurar a

legibilidade deste relatório, na convicção de que a sua finalidade última é a comunicação eficaz com os seus eventuais leitores (Gómez, Flores & Jiménez, 1999, p. 261). Para além destes aspectos, num contexto de investigação qualitativa, a clareza e a legibilidade são, também, formas de garantir autenticidade, compreensão e rigor metodológico (Quivy & Campenhoudt, 1998), e de assegurar, também, uma ética de verdade e de rigor.

Este estudo estrutura-se, conceptualmente, com as noções de currículo, projecto curricular, construtivismo, competências e avaliação, desenvolvendo-se, portanto, em territórios conceptuais complexos e problemáticos, com uma pluralidade de perspectivas e significados. São conceitos dinâmicos, com uma historicidade ligada à evolução das sociedades modernas, e semanticamente polissémicos, atendendo à variedade de significados que possuem. São, também, conceitos migrantes, já que nem todos são originários do campo teórico específico da educação. Assim, valoriza-se mais uma perspectiva conceptual sincrónica em detrimento de uma perspectiva diacrónica, mais descritiva e, também, periférica, tendo em conta os propósitos deste estudo. Deste modo, o enquadramento conceptual fixa-se, predominantemente, na explicitação do significado dos conceitos pertinentes para este estudo, referindo-se, apenas quando é considerado importante para a compreensão do que está em causa, a sua biografia, isto é, a sua evolução semântica e a descrição da sua pluralidade de significados e perspectivas.

2. PROPÓSITOS DA INVESTIGAÇÃO

A escolha do tema desta investigação, a avaliação das aprendizagens dos alunos na Área de Projecto, resulta de propósitos vários (Maxwell, 1998, pp. 73-76): uns, justificados pela área científica do mestrado de Avaliação em Educação, outros, mais práticos, ligados ao interesse em compreender as concepções dos professores sobre a avaliação das aprendizagens dos alunos na Área de Projecto, tendo em conta as exigências dos normativos curriculares e de avaliação e, por fim, ainda outros, ligados ao interesse pessoal e profissional pela temática da avaliação, interesse este traduzido em dúvidas, insatisfações, dificuldades e interrogações. Todos estes diferentes

propósitos, que a seguir se explicitam, se articulam coerentemente entre si, tornando compreensível, e lógica, a escolha do tema deste estudo.

- Propósito de investigação: procurar compreender, através das concepções dos professores participantes, como são avaliadas as aprendizagens dos seus alunos, na Área de Projecto, de forma a verificar-se a sua coerência com o referente conceptual e normativo que as enquadram.
- Propósito prático na realização desta investigação: possibilitar informação sobre o modo como os professores participantes neste estudo concebem a avaliação das aprendizagens dos seus alunos na Área de Projecto, uma área curricular não disciplinar, inovadora na sua configuração, com exigências de avaliação qualitativamente diferentes das concepções tradicionais de avaliação, de modo a inferir-se potencialidades e/ou constrangimentos à sua aplicação.
- Propósito pessoal na escolha deste tema: aprofundar o interesse pessoal e profissional sobre a temática da avaliação e, concretamente, da avaliação das aprendizagens dos alunos na Área de Projecto.

Estes propósitos são reforçados pelo facto de a avaliação das aprendizagens dos alunos na Área de Projecto ser uma temática com actualidade e interesse, dotada de elevado potencial heurístico. A sua actualidade advém do facto de a Reorganização Curricular do Ensino Básico, consagrada pelo Decreto-Lei 6/2001, de 18 de Janeiro, que marca a fase final do Projecto de Gestão Flexível do Currículo, desenvolvido entre 1997 e 2001, consagrar uma nova fase curricular no contexto do sistema educativo português, não havendo, ainda, que se conheça, estudos sobre a avaliação das aprendizagens dos alunos na Área de Projecto. O seu interesse torna-se evidente pela visibilidade social da avaliação e pela sua natural complexidade, tornando-a numa temática sempre actual e numa prática estruturante da actividade educativa, com implicações sistémicas no profissionalismo docente (Perrenoud, 1993, pp. 171-191) e na biografia de sucesso, ou insucesso, dos alunos. Por seu lado, a Área de Projecto, devido à sua natureza curricular, é uma dimensão educativa de uma evidente actualidade e, também, de pertinência, já que se vive, hoje, socialmente, numa cultura de projecto (Boutinet, 1996), com implicações profundas nas vivências e aprendizagens dos alunos, quer sejam escolares quer sejam sociais.

Estes propósitos tornam-se, também, pertinentes já que se articulam, de forma coerente, quer com a área científica do mestrado de Avaliação em Educação quer com o interesse dos decisores educativos em obter informação actualizada sobre aspectos da Reorganização Curricular. A este propósito, num Relatório elaborado pelo Departamento da Educação Básica, em Fevereiro de 2002, e intitulado “Reorganização Curricular no 2.º ciclo – Questionário às Escolas”, é salientada a importância da realização de estudos qualitativos que permitam saber o que se está a passar em relação às novas áreas curriculares.

Todos estes propósitos confluem, naturalmente, na escolha do tema deste estudo, dando-lhe actualidade, interesse e pertinência. Com efeito, a avaliação das aprendizagens dos alunos na Área de Projecto é um território de fronteira da prática educativa, um espaço de inovação, já que pressupõe concepções de avaliação inovadoras tendo em conta a natureza curricular da área de projecto e o modelo curricular que lhe está subjacente.

3. JUSTIFICAÇÃO DA ESCOLHA DO TEMA

A escolha da avaliação das aprendizagens dos alunos na Área de Projecto como tema desta investigação justifica-se primeiramente, como já foi referido, com o contexto normativo criado pelo Decreto-Lei n.º 6/2001, de 18 de Janeiro, que institui a reorganização curricular do ensino básico, e pelo Despacho Normativo n.º 30/2001, de 19 de Julho, que regulamenta a avaliação dos alunos do ensino básico, contexto este que implica alterações nas concepções de avaliação dos professores com implicações inevitáveis nas suas práticas quotidianas.

As mudanças na avaliação integram-se no movimento mais geral de renovação da educação. Com efeito, a Reorganização Curricular do Ensino Básico enquadra-se no “paradigma emergente” de que fala Shepard (2001, p. 1067), caracterizado por uma concepção reformada do currículo, pelas perspectivas cognitivistas e construtivistas de aprendizagem e por uma avaliação das aprendizagens integrada no processo de aprendizagem. Este novo paradigma substitui o paradigma dominante ao longo do século XX, definido pelo Currículo da Eficiência Social, das teorias associacionistas e

behavioristas da aprendizagem e pela avaliação, como medida científica, concretizada principalmente através de testes (Shepard, 2001, p. 1067).

Esta mudança de paradigma, focando mais a aprendizagem que o ensino (Huba & Freed, 2000) implica, também, uma mudança de paradigma de avaliação (Gipps, 1999). Uma avaliação que se aproxime do ensino e da aprendizagem, numa perspectiva integradora, e que seja mais que um conjunto de técnicas a aplicar (Scallion, 2004, p. 13). No trajecto de mudança que é um processo de emergência de um novo paradigma, as concepções e as práticas não se alteram ao mesmo ritmo, de forma coerente e consequente. Há, certamente, desajustamentos, incoerências, contradições. Investigações realizadas evidenciam que a avaliação das aprendizagens ainda se processa de acordo com o antigo paradigma mesmo nos casos em que se defendem princípios construtivistas de aprendizagem (Shepard, 2001, p. 1067). Esta situação justifica, em primeira instância, a escolha deste tema para uma investigação centrada no contexto português.

A avaliação é consensualmente entendida como uma das componentes da actividade profissional dos professores que mais dúvidas, perplexidades e contradições provoca, uma “hidra das sete cabeças” da mitologia grega, segundo a metáfora de Coll et al. (2001, p. 197). Estas dúvidas, perplexidades e contradições aumentam se considerarmos a avaliação das aprendizagens dos alunos na Área de Projecto, uma área curricular não disciplinar, integrada num projecto curricular que, por seu lado, se insere num modelo de currículo aberto e se alicerça numa concepção construtivista de aprendizagem. Este território conceptual inovador é um foco de curiosidade intelectual, um campo de questionamento interessante, já que exige, também, concepções e práticas igualmente inovadoras. Como conceber, coerentemente, a avaliação nesta lógica curricular que contraria a “cultura de avaliação” (Roldão, 2003, p. 39) dominante nos professores? Como conseguir clareza neste emaranhado de perspectivas, concepções, termos e dimensões a que está ligada a avaliação?

O porquê desta procura tem a ver com as implicações provocadas pela natureza curricular da Área de Projecto na avaliação das aprendizagens dos alunos já que, conforme anteriormente se refere, é um território de fronteira da prática educativa, um espaço de inovação, pressupondo concepções de avaliação, também, inovadoras.

Como anteriormente se refere, a Reorganização Curricular do Ensino Básico acompanha o movimento curricular contemporâneo, inscrevendo-se num modelo de currículo aberto e numa perspectiva sócio-construtivista da aprendizagem, baseando-se numa lógica de competências (Jonnaert, 2002; Scallon, 2004), valorizando, assim, mais a co-construção significativa e contextualizada das aprendizagens e das competências do que a transmissão dos saberes de forma descontextualizada. Nesta perspectiva, o conceito de competência torna-se a espinha dorsal do currículo (Alonso, Peralta & Alaíz, 2001, p. 60), com implicações profundas nas práticas pedagógicas dos professores e, conseqüentemente, na avaliação das aprendizagens dos alunos, exigindo lógicas avaliativas diferentes das tradicionais.

A avaliação das aprendizagens dos alunos é uma questão central de qualquer política ou reforma educativa. Apesar de a Reorganização Curricular, institucionalizada pelo Decreto-Lei 6/2001, normativamente implicar um regime de avaliação dos alunos coerente e conseqüente com as suas finalidades, as concepções e as práticas avaliativas dos professores não se modificam de forma automática já que “fazem parte dos elementos definidores de uma estrutura invariante de ensino” (Pacheco, 2001, p. 256). Deste modo, a avaliação das aprendizagens dos alunos na Área de Projecto pode assumir a dimensão de um obstáculo epistemológico para os professores, uma vez que a sua cultura de avaliação típica está imbuída, ainda, de uma racionalidade técnica e ligada a algumas crenças tais como: entender o currículo como algo uniforme, conceber as aprendizagens dos alunos como um processo exterior, linear e acumulativo, e definir avaliação como medida de produtos a classificar (Álvarez Méndez, 2002; Leite & Fernandes, 2002; López, 2000; Roldão, 2003). Este modo tradicional de conceber a avaliação provoca, necessariamente, desajustamentos entre o que se faz e o que se deve fazer, pois as características curriculares da Área de Projecto pressupõem, ou determinam, que os professores a olhem como um espaço curricular inovador, com lógicas de funcionamento diferentes das lógicas tradicionais (Alonso et al., 2001) e, conseqüentemente, com implicações no modo de conceber e praticar a avaliação.

A avaliação das aprendizagens dos alunos na Área de Projecto colide, assim, com o paradigma curricular tradicional e com as concepções dominantes de avaliação. A cultura curricular dos professores é, ainda, caracterizada pelas lógicas de execução e não de decisão (Roldão, 2000), baseada na lógica dos saberes disciplinares e na fragmentação dos conteúdos (Pacheco, 2000). Por seu lado, como já se referiu, a cultura

de avaliação tradicional ainda está ligada, essencialmente, à sua dimensão de classificação (Roldão, 2003, p. 39). Ora a avaliação das aprendizagens dos alunos na Área de Projecto contraria a “gramática tradicional da escola inscrita na nossa memória histórica colectiva” (Alonso et al., 2001, p. 5), centrada na especialização disciplinar, em que os conteúdos, entendidos como saberes a ensinar, assumem uma centralidade dominante, e em que as invariantes estruturais da cultura escolar, como a homogeneidade e o isolamento, se manifestam, ainda, de forma evidente.

Neste contexto, a complexidade da avaliação das aprendizagens dos alunos na Área de Projecto torna-se, assim, quase que uma evidência no quotidiano escolar. Os professores são colocados “perante a necessidade de romper com algumas das suas idiossincrasias profissionais” (Cosme & Trindade, 2001, p. 6), devendo tornar-se “profissionais que identificam e interpretam problemas educativos e procuram soluções para esses problemas, no quadro de orientações curriculares nacionais” (DEB, 2001b). Nesta perspectiva, a avaliação assume-se como uma dimensão de grande complexidade no processo de desenvolvimento do currículo pois “a preocupação com a avaliação constitui-se sempre como o motor oculto, mas central, de muitos processos de mudança, quer no sentido da sua aceitação quer na persistente obstaculização desses mesmos processos” (Roldão, 2003, p. 39). Tendo em conta que numerosas investigações confirmam que, para os professores, a avaliação se prende essencialmente com a sua dimensão de classificação (Roldão, 2003, p. 39), torna-se evidente que a avaliação das aprendizagens dos alunos na Área de Projecto pode assumir uma grande dificuldade já que para ser concretizada de forma coerente com as determinações curriculares terá de o ser segundo lógicas avaliativas diferentes das tradicionais. Como área curricular não disciplinar, a Área de Projecto transporta consigo uma carga de inovação ineludível, exigindo concepções e práticas de avaliação diferentes das tradicionais. O que é que se está, então, a passar? Como é que os professores vêem a Área de Projecto? Como concebem a avaliação das aprendizagens dos alunos na Área de Projecto, como a assumem, a interiorizam e a integram?

A avaliação das aprendizagens dos alunos na Área de Projecto deve ser uma avaliação essencialmente formativa (Despacho Normativo n.º 30/2001), individualizada, contínua, processual, contextualizada e estratégica (Álvarez Méndez, 2002; López, 2000), tendo em conta a sua natureza curricular. Ora a concepção clássica de avaliação, dominante entre os professores, valorizando a dimensão sumativa de verificação dos

conhecimentos adquiridos pelos alunos no final de um dado período escolar e traduzindo-se numa classificação (Álvarez Méndez, 2002; Leite & Fernandes, 2002; López, 2000), não pode ser a concepção de avaliação coerente com a avaliação das aprendizagens dos alunos na Área de Projecto. A avaliação das aprendizagens dos alunos na Área de Projecto não pode ser uma avaliação pontual, ligada a uma só actividade e a um só momento, mas sim uma avaliação processual e dinâmica, concretizada de forma contínua, personalizada, formativa e integrada.

Neste contexto, a avaliação das aprendizagens dos alunos na Área de Projecto é um campo interessante de estudo para se compreender de que forma os professores assumem as exigências avaliativas inerentes à sua natureza curricular. A avaliação das aprendizagens dos alunos na Área de Projecto confronta, pois, os professores com desafios importantes ao seu profissionalismo, nomeadamente à atitude que adoptam e à intencionalidade que atribuem ao seu papel de avaliadores. Mudar o modo de conceber as coisas é um pressuposto fundamental para se mudarem as práticas. E esta mudança não é imediata nem automática nem está isenta de dificuldades (Perrenoud, 1993).

Como “mudar a avaliação significa provavelmente mudar a escola” (Perrenoud, 1993, p. 173), e sendo a avaliação das aprendizagens dos alunos na Área de Projecto uma realidade nova, torna-se interessante tentar compreender como é que os professores concebem esta nova realidade, que significado lhe atribuem e como a projectam. É neste contexto que a avaliação das aprendizagens dos alunos na Área de Projecto se torna uma questão interessante de investigação e se justifica, também, tendo em conta os propósitos anteriormente referidos.

4. PROBLEMA DA INVESTIGAÇÃO

Esta investigação inscreve-se no quadro teórico do “paradigma emergente” (Shepard, 2001, p. 1067) que, conforme se refere anteriormente, se caracteriza por uma concepção reformada do currículo, pelas perspectivas cognitivistas e construtivistas de aprendizagem e por uma avaliação das aprendizagens integrada no processo de aprendizagem. A sua pertinência tem a ver com o contexto da Reorganização Curricular do Ensino Básico, determinado pelo Decreto-Lei 6/2001, de 18 de Janeiro, que

legalmente a institui, e pelo Despacho Normativo n.º 30/2001, de 19 de Julho, que legisla sobre a avaliação das aprendizagens dos alunos do ensino básico.

É no contexto de Reorganização Curricular do Ensino Básico que a avaliação das aprendizagens dos alunos na Área de Projecto se torna um problema interessante de estudo. Com efeito, a Reorganização Curricular evidencia duas ideias base com implicações profundas nas práticas de avaliação dos professores: a primeira é que a avaliação deve ser parte integrante da aprendizagem; a segunda é que a avaliação deve ser parte integrante do currículo. Neste contexto, em que a avaliação se integra de forma articulada e coerente com o currículo e com a aprendizagem, é fundamental a adopção de uma “avaliação nova” (Scallan, 2004, p. 16), mais consentânea com os pressupostos curriculares em que se insere.

Conforme refere Fernandes (2005, pp. 23-31), “há três razões suficientes para mudar a avaliação”: a aprendizagem, o currículo e a democracia, e todas elas se inscrevem na Reorganização Curricular do Ensino Básico em vigor. As aprendizagens, entendidas na sua perspectiva construtivista, sendo significativas e reflexivas, construídas de forma activa pelos alunos e auto-reguladas, reflectem-se, de forma coerente, em práticas de avaliação formativas e reguladoras. O currículo, construído segundo um modelo aberto, com uma lógica de projecto, e com princípios construtivistas, valorizando mais o desenvolvimento de competências do que a memorização de conhecimentos e princípios rotineiros, exige formas autênticas, contextualizadas e formativas de avaliação. A democracia, garantindo uma qualidade educativa para todos e, portanto, assegurando as mesmas oportunidades de aprendizagem, também, para todos, reforça a dimensão formativa e reguladora da avaliação. Estas razões determinam uma avaliação alternativa à avaliação tradicional com concepções e lógicas de concretização qualitativamente diferentes.

Deste modo, e para se ser consequente, a avaliação das aprendizagens dos alunos na Área de Projecto deve ser encarada como um instrumento de integração, o que pressupõe que seja entendida como uma “avaliação formativa alternativa”, nos termos de Fernandes (2005, pp. 63-97), numa perspectiva de racionalidade prática e crítica, valorizando a participação dos alunos como “sujeitos da avaliação”, como refere Álvarez Méndez (2002). Ora esta forma de conceber a avaliação colide, como anteriormente se refere, com a concepção maioritária que dela têm os professores, concepção esta “construída ao longo de décadas pela prática social e institucional - a

ideia dominante da avaliação como associada a classificação, por um lado, e a conteúdos a saber, ou “matérias a dar”, por outro” (Roldão, 2003, p. 41). É consensualmente aceite, pois, que a avaliação largamente utilizada nas escolas pelos professores é, ainda, dominada pela “cultura do teste” (Coll, Martin & Onrubia, 2001, p. 558), enquadrada por uma perspectiva de racionalidade técnica, neutra e objectiva.

A Área de Projecto, como espaço curricular natural para o desenvolvimento de competências (Abrantes, 2002) e dinamizada numa perspectiva construtivista de aprendizagem, implica que a avaliação das aprendizagens dos alunos seja concebida e projectada de forma coerente com a sua natureza curricular. Assim, e em coerência, a avaliação deve ser concebida, conforme anteriormente se refere, como sendo formativa, qualitativa, pluridimensional e dinâmica (Coll et al., 2001, p. 558), de acordo com uma racionalidade prática e entendida como acção de comunicação (Álvarez Méndez, 2002; López, 2000), formadora e auto-reguladora (Barreira, 2001), assumindo, desta forma, as características de uma avaliação de 4.ª geração (Guba & Lincoln, 1989).

Esta adjectivação caracterizadora da avaliação das aprendizagens dos alunos na Área de Projecto, cujo significado adiante se clarifica aquando do enquadramento conceptual, projecta-a para longe das concepções, finalidades e procedimentos da avaliação tradicional. Olhar a avaliação segundo esta óptica implica mudanças significativas na cultura dos professores, com reflexos nas intencionalidades e procedimentos avaliativos. Como já se referiu, mudar práticas de avaliação, ou quaisquer outras, não é um processo simples nem linear, e enfrenta muitas dificuldades (Perrenoud, 1993).

Ora a avaliação das aprendizagens dos alunos na Área de Projecto está na encruzilhada desta mudança. O que é que se está a passar? Como é que os professores vêem a Área de Projecto? Como concebem a avaliação das aprendizagens dos alunos na Área de Projecto, como a assumem e a interiorizam? Como é que os professores concebem, projectam e integram a avaliação das aprendizagens dos seus alunos na Área de Projecto? O que é que é avaliado? Quando é que se processa a avaliação? Com que intervenientes ela se efectua? De que forma? Com que instrumentos? Quais os usos e finalidades dadas à avaliação?

É neste contexto que a avaliação das aprendizagens dos alunos na Área de Projecto se transforma num problema com pertinência e interesse suficientes para se

tornar um problema de investigação. Este problema, neste estudo, perspectiva-se segundo o propósito básico da investigação, que está formulado nos seguintes termos: procurar compreender, através das concepções dos professores participantes, como são avaliadas as aprendizagens dos seus alunos, na Área de Projecto, de forma a verificar-se a sua coerência com o referente conceptual e normativo que as enquadram.

Compreender, no contexto desta investigação, é apreender o(s) significado(s) que os professores participantes neste estudo atribuem à avaliação das aprendizagens dos alunos na Área de Projecto, procurando evidenciar como é que explicitam as suas actuações de acordo com o modo como concebem a realidade que constitui o objecto deste estudo. Nesta procura de compreensão valoriza-se a perspectiva pessoal, interior, émica, a visão da própria pessoa que interpreta e dá significado às suas acções (Merriam, 1998, p. 6; Serrano, 2001, p. 49), em conformidade com a perspectiva fenomenológica e qualitativa deste estudo (Bogdan & Biklen, 1994, p. 50; Tesch, 1999, pp. 43-51).

Esta procura de compreensão da realidade que constitui o tema desta investigação, a avaliação das aprendizagens dos alunos na Área de Projecto, baseia-se nas concepções dos professores participantes neste estudo. As concepções, enquanto conceito, ainda não estão definidas de forma consensual. Neste estudo, adopta-se a definição proposta por Gougeon, citado por Alves (2004, p. 44), segundo a qual as concepções constituem um conjunto de opiniões, ou pontos de vista, sobre a realidade, resultando de um processo de construção pessoal, multi-influenciado social e culturalmente. Neste sentido, as concepções não são as práticas, não existindo, necessariamente, uma coincidência entre as ideias e os actos, entre o que se diz e o que, efectivamente, se faz.

A avaliação das aprendizagens dos alunos na Área de Projecto é uma encruzilhada em que tradicional e novo se encontram, e muitas vezes se misturam, coexistindo, nem sempre de uma forma pacífica. É, pois, neste território de confluências várias que a avaliação das aprendizagens dos alunos na Área de Projecto adquire o seu significado como tema de estudo e se torna um problema, com pertinência e interesse suficientes que justifique uma investigação.

5. QUESTÕES DA INVESTIGAÇÃO

Para procurar compreender, através das concepções dos professores participantes, como são avaliadas as aprendizagens dos seus alunos, na Área de Projecto, de forma a verificar-se a sua coerência com o referente conceptual e normativo que as enquadram, enunciam-se as seguintes questões de investigação:

1. Como é que os professores participantes neste estudo concebem a Área de Projecto?
2. Quais as funções que atribuem à avaliação das aprendizagens dos alunos na Área de Projecto?
3. O que avaliam na Área de Projecto?
4. Com que instrumentos se avalia?
5. Quando é que se processa a avaliação?
6. Quem são os intervenientes na avaliação?
7. Qual o significado que os professores dão à menção qualitativa atribuída aos alunos na avaliação sumativa da Área de Projecto?

6. OBJECTIVOS DA INVESTIGAÇÃO

Os objectivos que norteiam esta investigação decorrem dos propósitos, justificação, problema e questões de investigação anteriormente referidos e são formulados do modo que a seguir se apresenta:

- Descrever as concepções dos professores acerca da Área de Projecto e da avaliação das aprendizagens dos alunos na Área de Projecto.
- Explicitar as concepções dos professores sobre o modo como avaliam as aprendizagens dos alunos na Área de Projecto tendo em conta as suas finalidades, objectos, momentos, intervenientes e instrumentos.
- Verificar a coerência das concepções dos professores acerca do processo de avaliação das aprendizagens dos alunos na Área de Projecto com o referente conceptual e normativo estipulado.

7. ENQUADRAMENTO CONCEPTUAL

O contexto conceptual que serve de enquadramento a este estudo, e que emerge dos propósitos, questões e objectivos de investigação anteriormente referidos, estrutura-se com as noções de currículo, projecto, projecto curricular, construtivismo, competências e avaliação. Este contexto conceptual está construído numa perspectiva estratégica (Van der Maren, 1995, p. 288), funcionando como um mapa, ou referente, clarificador da investigação, procurando tornar inteligível o mundo que constitui o objecto de estudo, isto é, o que “está a acontecer” (Maxwell, 1998, p. 77), de forma a melhor se poder compreender, e validar, todo o projecto de investigação.

Os referentes desta investigação, isto é, os modelos ideais e grelhas de leitura que permitem “tomar posição face a uma determinada realidade” (Hadji, 1994, p. 188), compreendê-la, tendo em conta os propósitos deste estudo, são de dupla natureza: conceptuais e normativos, assumindo os normativos uma importância secundária em relação aos referentes conceptuais já que remetem para estes, introduzindo teoria no seu articulado, contextualizando-a. Assim, este enquadramento conceptual desenvolve-se a partir de duas dimensões fundamentais:

- o Uma dimensão caracteriza a arquitectura conceptual que subjaz à Reorganização Curricular, explicitando os conceitos de currículo, projecto, projecto curricular, construtivismo e competências, de forma a clarificar a natureza curricular da Área de Projecto enquanto área curricular não disciplinar. Esta caracterização articula, simultaneamente, a perspectiva conceptual e a perspectiva normativa expressa pelo Currículo Nacional do Ensino Básico e pelo Decreto-Lei 6/2001, de 18 de Janeiro.
- o Outra dimensão caracteriza a modalidade de avaliação que é coerente com a natureza curricular da Área de Projecto. Esta caracterização é feita através da clarificação do conceito de avaliação que subjaz aos normativos curriculares da Reorganização Curricular (Decreto-Lei 6/2001, de 18 de Janeiro e Despacho Normativo 30/2001, de 19 de Julho), evidenciando-se a avaliação formativa como modalidade primeira da avaliação das aprendizagens dos alunos na Área de Projecto. Refere-se, ainda, a evolução do conceito de avaliação focando as características

da avaliação que mais coerentemente se adequa com a avaliação das aprendizagens dos alunos na Área de Projecto bem assim como as suas técnicas e instrumentos de avaliação.

São estas duas dimensões que constituem as grandes linhas de força, conceptuais e normativas, que perspectivam e enquadram a avaliação das aprendizagens dos alunos na Área de Projecto. Com elas se procura construir um enquadramento conceptual que sirva de grelha de leitura, clarificando o que se está a passar no território explorado pelo estudo, isto é, a avaliação das aprendizagens dos alunos na Área de Projecto.

8. METODOLOGIA

A credibilidade de qualquer investigação depende, em grande parte, da metodologia utilizada, já que a metodologia é “uma codificação das práticas consideradas como válidas pelos investigadores seniores de um domínio de investigação” (Van der Maren, 1995, p. 9). Os propósitos, questões e objectivos de investigação, anteriormente referidos, tornam lógico que esta investigação se processe enquadrada por uma metodologia qualitativa. O termo qualitativo remete “quer para o tipo de dados que (...) produz, quer para os modos de actuação ou postulados que lhe estão associados” (Lessard-Hébert et al., 1990, p. 10).

O propósito básico de investigação anteriormente enunciado, implica, para além da adopção da abordagem qualitativa, a valorização das “perspectivas dos participantes” (Erickson, 1986, p. 121), já que “o significado é de importância vital na abordagem qualitativa” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 50). Assim, esta investigação processa-se de acordo com uma metodologia qualitativa a partir de uma perspectiva fenomenológica (Tesch, 1990, pp. 43-51) pois é a subjectividade e a interpretação individual dos participantes no estudo que é valorizada como fonte de informação.

O método de investigação adoptado é o estudo de caso pois, sendo um processo de investigação intensiva e detalhada de um objecto, o caso, procura identificar o que nele é específico (Stake, 1994). O caso, no contexto deste estudo, é a avaliação das aprendizagens dos alunos na Área de Projecto. O estudo de caso é o método adequado para este estudo já que permite fazer uma análise aprofundada do caso, recolhendo-se o máximo de informação possível de forma a poder fazer-se um estudo em profundidade

(Patton, 1990). De forma a dar uma maior robustez e evidência a este caso (Patton, 1990; Yin, 1994) adopta-se o estudo de caso múltiplo (Merriam, 1998; Patton, 1990; Stake, 1994, 1995; Yin, 1994).

Como modo de recolha de dados são utilizadas a entrevista semi-estruturada ou não directiva (Rodrigues, 2002) e a análise documental, através da análise qualitativa de conteúdo (Mucchielli, 1982; Bardin, 1995; Rodrigues, 2001). Nas entrevistas utiliza-se como ferramenta de registo a gravação áudio, processando-se, depois, a transcrição literal do seu conteúdo.

9. ESTRUTURA DO RELATÓRIO

A redacção deste relatório procura garantir a sua credibilidade tornando inteligível, e o mais transparente possível, o processo de investigação concretizado. Para concretizar tal objectivo, descrevem-se todos os procedimentos adoptados (Van der Maren, 1995, p. 402) para que se possa perceber o seu sentido e aceitar a plausibilidade dos seus resultados e a validade das conclusões apresentadas (Erickson, 1986, p. 149).

A estrutura deste relatório reflecte este propósito procurando, com a sua organização, aproveitar a flexibilidade de formatos de apresentação das investigações qualitativas (Merriam, 1998, p. 227) para tornar mais coerente a estrutura de apresentação escolhida, a perspectiva adoptada e o estilo de redacção utilizado. Assim, este relatório de investigação estrutura-se em 5 partes que a seguir se apresentam, enunciando, de forma sucinta, o seu conteúdo.

1. **Introdução.** Nesta primeira parte, perspectiva-se o percurso de investigação realizado, explicitando os propósitos de investigação, a justificação da escolha do tema, o problema, questões e objectivos de investigação, o contexto conceptual construído e a perspectiva metodológico adoptada.
2. **Fundamentação da investigação.** Na segunda parte, apresenta-se a fundamentação do estudo explicitando o seu enquadramento conceptual que, constituído pelos conceitos de currículo, projecto, projecto curricular, construtivismo, competências e avaliação, funciona como

referente clarificador, tornando inteligível o que “está a acontecer” (Maxwell, 1998, p. 77) no objecto de estudo.

3. **Metodologia.** Na terceira parte, apresenta-se o pólo epistemológico, abarcando o paradigma, o método e os critérios de cientificidade adoptados, e o pólo técnico, englobando as técnicas de recolha de dados. Explicita-se, assim, o desenho de investigação construído (Denzin & Lincoln, 1994), referindo-se as decisões e procedimentos adoptados.
4. **Análise dos dados.** Na quarta parte, apresenta-se o pólo morfológico e teórico, descrevendo-se o processo de análise dos dados, explicitando-se os procedimentos de interpretação utilizados e enunciando-se as conclusões obtidas.
5. **Conclusão.** Na quinta e última parte, apresenta-se a conclusão global de toda a investigação realizada, procurando encontrar nela um significado que torne compreensível, e coerente, as respostas dadas à problemática envolvente deste estudo.

10. CONCLUSÃO

Esta introdução tem como finalidade essencial dar uma perspectiva panorâmica do percurso desta investigação cujo propósito básico é procurar compreender, através das concepções dos professores participantes, como são avaliadas as aprendizagens dos seus alunos, na Área de Projecto, de forma a verificar-se a sua coerência com o referente conceptual e normativo que as enquadram.

A escolha do tema do estudo, a avaliação das aprendizagens dos alunos na Área de Projecto, justifica-se pela sua actualidade e pertinência, tendo como motivação de partida o interesse em procurar compreender como é que os professores, com uma cultura de avaliação tradicional, quantitativa e sumativa, avaliam as aprendizagens dos seus alunos na Área de Projecto, sabendo-se que esta se deve processar segundo princípios formativos decorrentes da natureza curricular da Área de Projecto. Esta escolha justifica-se, também, porque é, adoptando a terminologia de Stake (1994), uma

“oportunidade para aprender” sobre o caso, tendo em conta a sua actualidade e pertinência.

Esta investigação depara-se com algumas dificuldades e tem limitações que se assumem naturalmente. As dificuldades têm a ver com a complexidade do tema, a avaliação das aprendizagens dos alunos na Área de Projecto, e com a novidade curricular que é a Área de Projecto. Esta novidade faz com que seja inexistente investigação realizada, até agora, neste domínio, que se conheça, de que resulta um conhecimento de partida bastante pobre e uma insegurança relativa na construção deste projecto de investigação. As limitações deste estudo assumem-se de forma natural e honesta. Em primeiro lugar, as limitações que são inerentes ao seu autor. Depois, as que são inerentes ao método escolhido e, por fim, as que advêm do facto de se basear nas concepções dos professores participantes e não contemplar a observação das práticas de avaliação das aprendizagens dos alunos na Área de Projecto, já que não foi possível ter acesso às suas aulas. Reconhece-se, naturalmente, que a observação das práticas de avaliação dos professores possibilitaria uma investigação com outra dimensão e profundidade. Considera-se, no entanto, que uma investigação baseada nas concepções dos professores sobre a avaliação das aprendizagens dos alunos na Área de Projecto, obtidas através de entrevistas semi-directivas, realizadas individualmente a cada professor, e trianguladas com entrevistas de grupo aos seus alunos e com a análise dos instrumentos de avaliação utilizados, mantém a sua pertinência e interesse socioprofissional do ponto de vista dos propósitos e objectivos enunciados (Maxwell, 1998, pp. 73-76).

O modo de conceber as coisas é um pressuposto fundamental das práticas. Investigar as concepções dos professores sobre a avaliação das aprendizagens dos alunos na Área de Projecto mantém um interesse prático já que compreender o que pensam os professores é um caminho inicial para se compreender as suas práticas (Alves, 2004, p. 45).

FUNDAMENTAÇÃO DA INVESTIGAÇÃO

1. INTRODUÇÃO

Este capítulo apresenta a fundamentação da investigação, isto é, o seu enquadramento conceptual que funciona como um referente clarificador do estudo realizado. O enquadramento conceptual perspectiva a problemática, isto é, a formulação dos principais pontos de referência que vão tornar inteligível a realidade estudada, dando-lhe coerência e potencial de descoberta (Quivy & Campenhoudt, 1998, p. 100). Neste sentido, o enquadramento conceptual contém os conceitos que enformam a investigação (Maxwell, 1998, p. 77), identificando as principais dimensões a estudar, explicitando as articulações e as inter-relações existentes (Miles e Huberman, 2003, p. 41), clarificando “o que se está a passar” (Maxwell, 1998, p. 77) no território explorado pelo estudo.

Este enquadramento conceptual estrutura-se a partir de dimensões conceptuais e de condicionantes normativas, que as contextualizam, e que funcionam, ambas, como referentes, isto é, como modelos ideais e como grelhas de leitura que permitem “tomar posição face a uma determinada realidade” (Hadji, 1994, p. 188), isto é, compreendê-la, tendo em conta os propósitos deste estudo. Assim, procura-se perspectivar a avaliação das aprendizagens dos alunos na Área de Projecto através de uma plataforma conceptual e normativa que a sustenta, clarifica e justifica, isto é, que lhe sirva de referência. Esta plataforma é constituída por dois pilares estruturantes, o conceptual e o normativo, que se articulam de forma coerente e são, por isso, explicitados conjuntamente, de forma integrada. A opção pelo tratamento integrado do referente conceptual e pelo referente normativo, constituído pela legislação estruturante que enquadra a Reorganização Curricular do Ensino Básico, tem a ver com o facto de esta reflectir e incorporar, normativamente, os desenvolvimentos teóricos da pedagogia e da psicologia educativa em relação ao desenvolvimento curricular e a todos os elementos que o integram. Desta forma, os conceitos estruturantes deste enquadramento (currículo, projecto, projecto curricular, construtivismo, competências e avaliação) inter-relacionam-se com o referente normativo constituído pelos documentos legais que materializam a Reorganização Curricular do Ensino Básico e que a seguir se indicam:

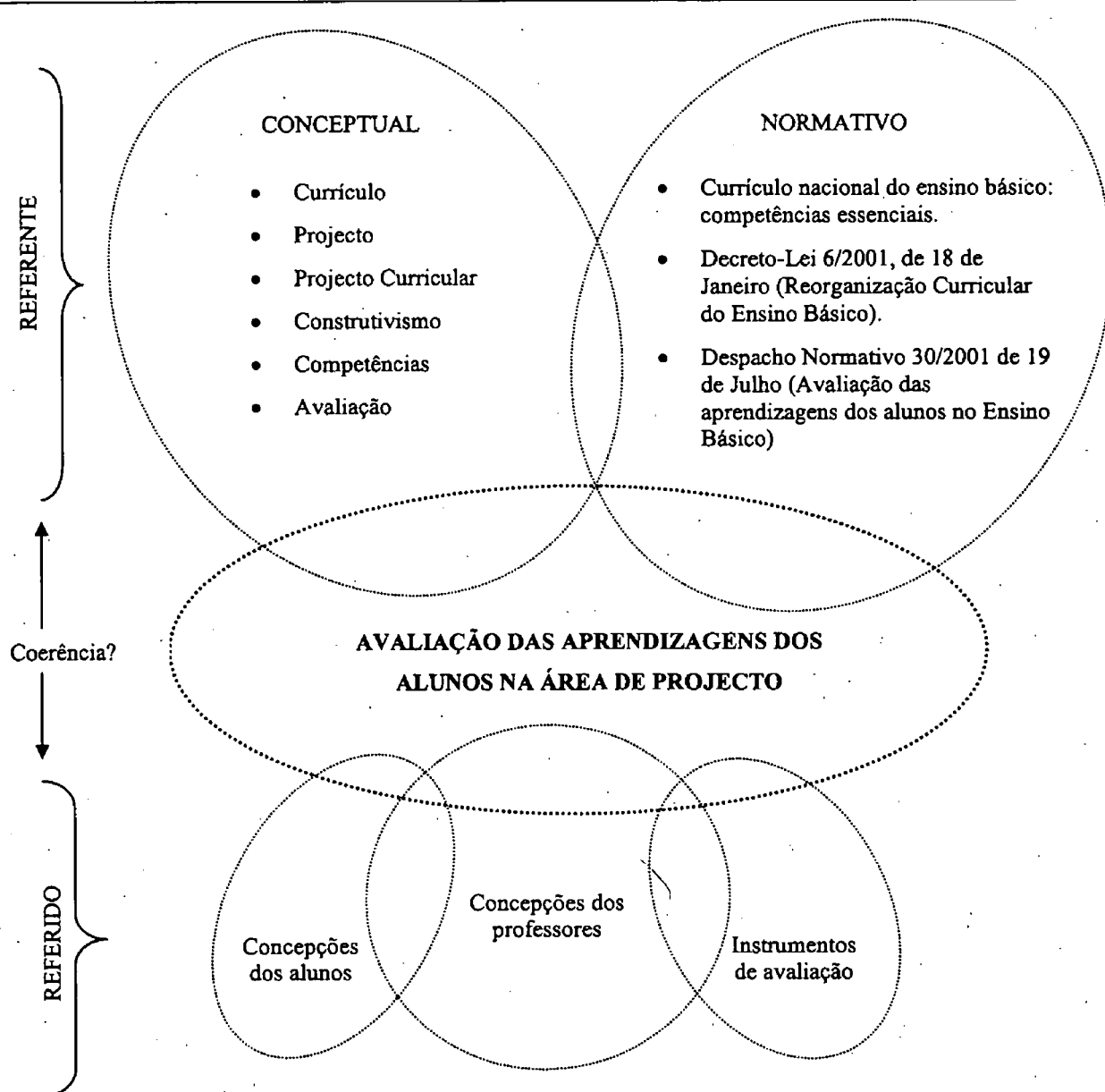
- Reorganização curricular do ensino básico: princípios, medidas e implementação (DEB, 2001b);
- Currículo nacional do ensino básico: competências essenciais (DEB, 2001a);
- Reorganização curricular do ensino básico: Decreto-Lei 6/2001, de 18 de Janeiro.
- Avaliação das aprendizagens dos alunos no ensino básico: Despacho Normativo 30/2001, de 19 de Julho.

Este enquadramento da investigação é clarificado através de duas dimensões estruturantes que se articulam e se inter-relacionam e que, servindo de contexto conceptual de referência, tornam coerente o modo de avaliação das aprendizagens dos alunos na Área de Projecto. Estas duas dimensões são, a seguir, sucintamente enunciadas:

- Uma dimensão caracteriza a arquitectura conceptual que subjaz à Reorganização Curricular, explicitando os conceitos de currículo, projecto, projecto curricular, construtivismo e competências, de forma a clarificar a natureza curricular da Área de Projecto enquanto área curricular não disciplinar. Esta caracterização articula, simultaneamente, a perspectiva teórica e a perspectiva normativa expressa pelo Decreto-Lei 6/2001, de 18 de Janeiro e pelo Currículo Nacional do Ensino Básico.
- A outra dimensão caracteriza a modalidade de avaliação que é coerente com a natureza curricular da Área de Projecto. Esta caracterização é feita através da clarificação do conceito de avaliação que subjaz aos normativos curriculares da Reorganização Curricular (Decreto-Lei 6/2001, de 18 de Janeiro e Despacho Normativo 30/2001, de 19 de Julho), evidenciando-se a avaliação formativa como modalidade primeira da avaliação das aprendizagens dos alunos na Área de Projecto. Refere-se, ainda, a evolução do conceito de avaliação e os diferentes paradigmas e modelos de avaliação, focando as características da avaliação que mais coerentemente se adequa com a avaliação das aprendizagens dos alunos na Área de Projecto bem assim como as suas técnicas e instrumentos de avaliação.

O quadro a seguir apresentado representa o esquema conceptual deste estudo, procurando tornar inteligível o quadro global em que se procura concretizar o propósito básico deste estudo: procurar compreender, através das concepções dos professores participantes, como são avaliadas as aprendizagens dos seus alunos, na Área de Projecto, de forma a verificar-se a sua coerência com o referente conceptual e normativo que as enquadram.

Quadro 1
Esquema conceptual do estudo



2. A ARQUITECTURA CONCEPTUAL DA REORGANIZAÇÃO CURRICULAR

A Reorganização Curricular do Ensino Básico assenta numa arquitectura curricular que lhe dá coerência e significado. Assim, esta arquitectura baseia-se nos conceitos de currículo, projecto, projecto curricular, construtivismo e competências. O objectivo do texto que a seguir se apresenta é explicitar a coerência da Reorganização Curricular que torna compreensível a especificidade da Área de Projecto como área curricular não disciplinar.

2.1. CURRÍCULO

A intencionalidade primeira da fundamentação da investigação é perspectivar estrategicamente o modelo de currículo que enquadra a Área de Projecto de forma a contextualizar a avaliação das aprendizagens realizadas pelos alunos. A inteligibilidade da avaliação das aprendizagens dos alunos na Área de Projecto só é conseguida através da compreensão da concepção de currículo que a enquadra e lhe dá significado. Desta forma, a clarificação conceptual do currículo subjacente à Reorganização Curricular do Ensino Básico é o primeiro momento desta procura de inteligibilidade já que é o currículo que explicita a orientação global do sistema educativo uma vez que constitui “o conjunto de aprendizagens que, por se considerarem socialmente necessárias num dado tempo e contexto, cabe à escola garantir e organizar” (Roldão, 1999a, p. 24).

Conceptualmente, o currículo é hoje o resultado da sua dinâmica evolutiva provocada pela transformação do pensamento científico e social ao longo do século XX. O currículo é, assim, uma construção social historicizada (Pacheco, 2001, p. 19), um produto da história humana e social (Kemmis, 1998, p. 42), dependente de vários condicionalismos e interesses, procurando dar resposta a necessidades socialmente reconhecidas e valorizadas (Roldão, 2000, p. 11). Esta historicidade transforma o currículo num conceito polissémico, ambíguo, complexo e plural, passível de “múltiplas interpretações” (Roldão, 1999a, p. 23), gerando uma diversidade de concepções e imprecisões acerca da sua natureza e âmbito (Ribeiro, 1990, p. 11), tendo em conta as diferentes orientações teóricas dos diversos autores.

O currículo, perspectivado na longa duração da sua dinâmica evolutiva, assume a forma de um “pêndulo oscilante” (Roldão, 1999b, p. 16) entre duas polaridades. Ora entendido como “sinónimo de conjunto articulado de normativos programáticos” (Roldão, 1999b, p. 35), ora concebido na sua dimensão dinâmica e processual, isto é, na sua transformação e reconstrução num contexto específico, levada a cabo aquando da sua concretização (Pacheco, 2001, p. 16), ou, então, dando uma maior ênfase aos saberes ou uma maior focalização nos interesses e necessidades dos alunos. Oscila, também, entre o significado de “texto fechado, com carácter mais ou menos prescritivo, a discurso em acção, em construção permanente de sentido” (Peralta, 2005, p. 34). Actualmente, a tendência é o currículo assumir um carácter cada vez menos prescritivo e cada vez mais reconstrutivo (Roldão, 1999a, p. 43).

O conceito de currículo subjacente à reorganização curricular, resultante do Projecto de Reflexão Participada sobre os currículos do ensino básico, iniciado no ano lectivo de 1996-1997, e sintetizados, posteriormente, no documento Reorganização do Ensino Básico – Princípios, Medidas e Implicações, de 2001, que define as suas grandes linhas orientadoras, integra-se na polaridade que o entende como dinâmico e processual. Segundo o enunciado oficial, Decreto-Lei n.º 6/2001, de 18 de Janeiro, que institucionaliza a Reorganização Curricular do Ensino Básico, o currículo nacional é entendido como “o conjunto de aprendizagens e de competências, integrando os conhecimentos, as capacidades, as atitudes e os valores a desenvolver pelos alunos ao longo do ensino básico”. É este o seu sentido primeiro adoptado neste estudo.

O currículo do ensino básico concebe, assim, uma escola que assegura uma formação integral dos alunos e assume a função básica da sua integração social, ajudando-os a construir a sua identidade pessoal. Este ideal educativo de construir uma educação integral para todos os alunos assume, coerentemente, os quatro pilares da Educação, enunciados em 1990, na Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada em Jomtien, Tailândia: “aprender a conhecer”, adquirindo competências para a compreensão da realidade; “aprender a fazer”, desenvolvendo competências para intervir na realidade; “aprender a conviver”, cooperando e interagindo com os outros, e “aprender a ser”, dimensão que englobando as anteriores, e exigindo valores, supõe um crescimento e desenvolvimento integral do aluno como pessoa, assumindo, nos termos curriculares, a sua cidadania de forma positiva.

O currículo é, assim, um instrumento de educação integral e, neste aspecto, de educação, integração e cidadania (DEB, 2001b), abarcando tudo o que os alunos aprendem na escola. A escola que emerge desta concepção de currículo é, assim, uma escola inclusiva, assumindo como preocupações centrais, a diferenciação, a adequação e a flexibilização dos percursos de aprendizagem dos alunos (Roldão, 1999a).

Esta perspectiva de se entender o currículo afasta-se, assim, das suas concepções tradicionais, quer a que o entende como o conjunto de conhecimentos que se devem transmitir aos alunos, quer a visão tecnológica que o define como a especificação dos resultados que se pretende obter com o processo educativo. Estas formas tradicionais de se entender o currículo traduzem-se num currículo fechado, em que o professor é, essencialmente, um técnico que concretiza as directrizes prescritas pela Administração Educativa que, de forma detalhada, enuncia os objectivos, conteúdos, métodos, materiais didácticos... que os professores têm de utilizar (Parcerisa, 2001, p. 51).

A Reorganização Curricular do Ensino Básico integra-se, como anteriormente se refere, no “paradigma emergente” de que fala Shepard (2001, p. 1067), assumindo uma perspectiva de currículo aberto já que, conforme se refere no preâmbulo do Decreto-Lei 6/2001, o currículo deve ser interpretado e concretizado como um processo flexível e não como um conjunto de orientações rígidas e prescritivas, concretizado de maneira uniforme. É nesta perspectiva que se integra a afirmação de Roldão (1999a, p. 44) quando refere que “o currículo nacional ou o *core curriculum* – contenha sempre uma dimensão de projecto”. O currículo explicita, desta forma, o projecto educativo que preside às actividades escolares. Nesta perspectiva, e citando Coll (1991, p. 31), o currículo é o projecto que preside às actividades educativas, assumindo-se, assim, como “um projecto sócio-cultural”, dando resposta às perguntas: “para quê ensinar?” (intenções, fins e objectivos), “que ensinar?” (conteúdos), “como ensinar?” (metodologia), “quando ensinar?” (sequencialidade) e “o quê, como e quando avaliar?” (avaliação), e tornando-se, desta forma, um projecto globalizante que pretende servir de guia para a prática pedagógica dos professores (López, 2000, p. 21). É a perspectiva do currículo como projecto, englobando intenções e práticas, um processo sistémico e deliberado, um processo de construção e desenvolvimento interactivo, implicando unidade, continuidade e interdependência entre o que se decide ao nível do plano normativo e o que se decide no plano real (Pacheco, 2001, pp. 11-20).

O currículo é, assim, um currículo aberto, dando margem de actuação a cada professor no contexto específico de cada aula, e flexível, de forma a poder incorporar, e a potenciar, as alterações provocadas pela sua concretização. É este o conceito de currículo institucionalmente assumido na Reorganização Curricular, isto é, um modelo de currículo aberto, processual, centrado na aprendizagem, um currículo construído numa lógica de projecto.

O currículo, nesta óptica dinâmica e processual, é todo o seu processo de desenvolvimento, toda a confluência de práticas, procurando responder a situações concretas (Pacheco, 2000). Nesta perspectiva, o currículo define-se como um projecto cujo processo de construção e desenvolvimento “corresponde a um conjunto de intenções situadas num *continuum* que vai do global ao específico, traduzidas por uma relação de comunicação que veicula significado social e historicamente válido” (Mendonça, 2002, p. 57).

O projecto, no contexto educativo, é sempre uma intencionalidade, uma vontade de se construir alguma coisa. Esta perspectiva pressupõe, naturalmente, uma nova visão de currículo tendo em conta o paradigma tradicional dominante (Roldão, p. 2000), implicando uma “mudança ecológica da escola na sua complexidade e globalidade” (Alonso et al., 2001, p. 4), uma vez que pressupõe que o papel dos professores, e da escola, se situe essencialmente no terreno da decisão e da organização e, não, apenas da execução.

A interpretação do currículo como projecto implica que seja assumido como um processo deliberativo, através do qual os professores podem organizar os percursos de aprendizagem mais adequados (Pacheco, 2000). Como anteriormente se referiu, e adoptando o pensamento de Coll (1995, p. 34), como projecto educativo que é, o desenho curricular contrasta-se com a prática pedagógica, tendo que estar permanentemente aberto a modificações que naturalmente daí resultem. É o conceito de desenvolvimento curricular como “uma perspectiva de projecto aberto, flexível e integrado (permitindo) a adequação à diversidade e a melhoria da qualidade das aprendizagens” (Alonso et al., 2001, p. 36).

O Decreto-Lei 6/2001, de 18 de Janeiro, assume esta perspectiva quando refere que o currículo nacional deve ser “adequado ao contexto de cada escola” através de um projecto curricular de escola que, por seu lado, deve “ser desenvolvido, em função do

contexto de cada turma, num projecto curricular de turma". É o reconhecimento, conforme refere a alínea g do artigo 3.º do mesmo decreto, da "autonomia da escola no sentido da definição de um projecto de desenvolvimento do currículo adequado ao seu contexto e integrado no respectivo projecto educativo." A escola concretiza, assim, o currículo numa dimensão de projecto, criando dinâmicas e culturas de projecto, tornando-se, segundo os termos de Leite (2003), "uma escola curricularmente inteligente".

O currículo do ensino básico é, em síntese, um currículo aberto, flexível, sistémico, processual, deliberado e desenvolvido numa lógica de construção, contendo duas características fundamentais: a flexibilidade, respondendo adequadamente aos diferentes contextos escolares, e o prescritivo, salvaguardando a coerência e a continuidade do projecto educativo global através de "referenciais nacionais de exigência e de qualidade" (DEB, 1998, p. 16). O currículo do ensino básico substitui, assim, as "lógicas curriculares uniformes por um processo bipolar de diferenciação curricular" (Roldão, 1999b, p. 72), garantindo as aprendizagens comuns a nível nacional, o currículo nuclear, ou *core curriculum*, e a apropriação das aprendizagens de forma significativa pelos alunos individualmente considerados. É nesta dupla caracterização que emerge a natureza de projecto que o currículo assume e implica.

2.2. PROJECTO

Explicitado o conceito de currículo adoptado neste estudo e justificada a sua natureza de projecto é importante clarificar o conceito de projecto, já que o projecto é, também, um conceito ambíguo e polissémico (Cortesão, 1990, p. 81), com uma utilização diversificada quer na linguagem corrente quer na linguagem científica e filosófica (Carvalho, 1990, p. 73). O conceito de projecto, como refere Costa (1997, p. 17) "é um daqueles conceitos cuja história é marcada pela apropriação que dele foram progressivamente fazendo várias áreas do conhecimento, de tal forma que hoje se torna difícil precisar a sua identidade conceptual e semântica." Na educação, o conceito de projecto é usado em muitas acepções e dimensões, muitas vezes com contornos imprecisos (Cortesão, 1990, p. 82).

A utilização do conceito de projecto é muito diversificada, abarcando conteúdos muito diferentes (Barbier, 1993). Apesar dos diferentes modos de se definir

conceptualmente o projecto e da diversidade de situações em que é utilizado, há traços comuns que estão sempre presentes, e que lhe são próprios, independentemente do contexto em que é aplicado. Assim, em qualquer circunstância, o projecto é sempre intrinsecamente humano (Bru & Not, 1990), assumindo-se a pessoa como sujeito, construtor do seu devir, do seu próprio projecto (Carvalho, 1990, p. 73). É esta característica de intencionalidade e empenhamento que o torna singular e com uma grande potencialidade educativa. O projecto é, deste modo, uma capacidade humana e integra, sempre, um comportamento orientado intencionalmente em direcção a uma finalidade (Boutinet, 1999, p. 5).

Adoptando as palavras de Barbier (1993, p. 52), o projecto “não é uma simples representação do futuro, do amanhã, do possível, de uma *ideia*, é o futuro *a fazer*, um amanhã a concretizar, um possível a transformar em real, uma ideia a transformar em acto”. Desta forma, o projecto é sempre um ideal, mobilizador, comportando desejos e energia, projectado coerentemente por uma imagem finalizada que se procura construir e alcançar. Utilizando os termos precisos de Cortesão (1990, p. 81), o projecto assume-se, deste modo, como “o resultado da tensão decorrente da necessidade do problema surgido, do desejo existente e da previsão, estruturação e antecipada da acção.”

O projecto tem, desta forma, sempre, uma dimensão de futuro, uma imagem finalizada do que será o seu resultado, implicando uma antecipação projectiva e uma escolha de várias alternativas possíveis. Mas, como refere Boutinet (1996), não é uma antecipação qualquer, mas uma antecipação que se deseja realizar pessoalmente, modificando uma realidade, através de uma nova relação que contribui para instaurar, entre o actor e o seu meio, uma relação que se transforma em acção. Um projecto tem, assim, sempre a sua origem na pessoa, na sua motivação, interesse e empenhamento, implicando, deste modo, sempre um sujeito actor, que se implica e se empenha, prevendo a realização de qualquer coisa e, desta forma, antecipando o futuro.

Em contexto educativo o projecto é, sempre, uma intencionalidade assumida de se construir alguma coisa, um guia orientador da prática e antecipador a acção. Como refere sinteticamente Roldão (2000, p. 16), “o projecto tem a ver com uma realidade, orienta-se para um fim e é concebido e gerido pelas pessoas que nele se envolvem.” É esta dimensão de implicação e empenhamento que dá ao projecto a sua dinâmica e potencialidade. Empenhar-se num projecto, construir um projecto é, assim, procurar fazer com que ele aconteça, se realize. Assim, e segundo Barbier (1993, p. 53), se um

projecto supõe a visão das relações “finalidade - objectivo - fim”, e “desejo – limites - valor”, ele concretiza-se pela relação “recursos – limitações - gestão”, que dá ao projecto o seu valor pragmático, activo, uma vez que o projecto não é só intencionalidade mas, também, um “projecto agido” englobando o projecto enquanto intenção, processo e produto (Rogiers, 1997, pp. 176-178).

É esta dimensão de implicação, empenhamento, antecipação e construção, inerente ao conceito de projecto, que o insere, de forma harmónica, com a concepção de currículo aberto anteriormente caracterizado. O projecto na sua relação com o currículo pode concretizar-se em três tipos ideais de modelos, segundo a perspectiva apresentada por Cortesão (1990, pp. 82-83): um modelo A, em que o projecto serve de veículo à aquisição de conhecimentos, de técnicas ou de aptidões, constituindo-se o projecto como uma forma de se aplicar ou integrar saberes de uma dada área através de uma actividade investigativa; um modelo B, em que o projecto é usado em situações fora dos estudos convencionais e ligado geralmente a problemas da vida real da comunidade envolvente, não aparecendo os conteúdos disciplinares como importantes; um modelo C, em que o projecto assume uma centralidade no currículo sendo determinante para o seu desenvolvimento.

A Reorganização Curricular do Ensino Básico assume esta centralidade do projecto no currículo já que, sendo o currículo “a matéria com que todos nós trabalhamos” (Roldão, 2000, p. 10) a partir de um plano de intenções, definidas ao nível teórico e num contexto macro, transforma-se num projecto a partir do momento em que se torna numa prática (Pacheco, 2000, p. 7).

O projecto é, assim, um conceito que pode ser definido e delimitado pelas seguintes características essenciais que o constituem: é uma intencionalidade, consciente, que se concretiza na formulação de um fim, prevendo os meios necessários para a sua realização, que se precisa sob a forma de um programa de actividades sequencialmente apresentado e integrado num processo de avaliação e de regulação. O alfa e ómega do projecto, a intenção e o produto são, desta forma, os pólos de uma dinâmica com implicações profundas nos sujeitos, professores e/ou alunos, que os concebem e realizam. É nesta perspectiva que o conceito de projecto é entendido neste estudo.

Currículo e projecto são, pois, conceitos que mutuamente se reforçam e implicam, assumindo uma centralidade educativa com potencialidades que se reflectem na qualidade das aprendizagens dos alunos (Alonso et al., 2001, p. 36).

2.3. PROJECTO CURRICULAR

Este modelo de currículo aberto, de projecto, concretiza-se, nas escolas, através da construção de projectos curriculares. Apesar de não haver uma tradição no nosso sistema educativo de construção de projectos curriculares, estes são fundamentais para “responsabilizar e atribuir aos professores um papel decisivo e activo no desenvolvimento do currículo” (Pacheco, 2001, p. 91), já que um projecto curricular é uma forma de reconstrução curricular (Leite, Gomes & Fernandes, 2001, p. 16) potenciadora de processos formativos e educativos de qualidade.

O projecto curricular pressupõe opções curriculares, definindo-se e explicitando-se o “quê, como e quando se ensina, ou seja as actividades na aula” (Antúnez, 1992, p.99), implicando, por parte dos professores uma reflexão sobre os pressupostos da sua actuação de forma a poderem tomar decisões colegialmente coerentes e curricularmente pertinentes. No contexto deste estudo, o projecto curricular é entendido, segundo os termos de Roldão (1999a, p. 44), como “a forma particular como, em cada contexto, se reconstrói e se apropria um currículo face a uma situação real, definindo opções e intencionalidades próprias, e construindo modos específicos de organização e gestão curricular, adequados à consecução das aprendizagens que integram o currículo para os alunos concretos daquele contexto.”

Segundo a formulação normativa expressa no Decreto-Lei 6/2001, de 18 de Janeiro, o currículo nacional deve ser adequado ao contexto de cada escola através de um projecto curricular de escola, concebido, aprovado e avaliado pelos respectivos órgãos de administração e gestão, que por seu lado serve de referente para a sua adequação à realidade de cada turma da escola através do projecto curricular de turma, concebido, aprovado e avaliado pelo conselho de turma. É enquanto área curricular não disciplinar de um projecto curricular de turma que a Área de Projecto assume a sua natureza de projecto e toda a sua potencialidade curricular e, portanto, educativa.

O projecto curricular possibilita, assim, que as decisões sejam participadas pelos professores, tornando-se articuladas e coerentes na sua concretização tendo em conta a

especificidade dos contextos e que sejam, também, colegialmente decididas, que os acordos sejam consensuais e que as tarefas sejam compartilhadas. Conforme o próprio nome indica, o projecto curricular está na encruzilhada do currículo e do projecto, potenciando as escolas e as aulas como espaços de vivências e de aprendizagens de qualidade, atentas às diversidades de públicos escolares e, consequentemente, propiciadores de sucessos educativos para todos os alunos. Com efeito, o projecto curricular permite uma visão sistémica sobre o processo educativo e os contextos de aprendizagem, valorizando a flexibilidade como forma de resposta aos imprevistos e às incertezas, potenciando sinergias nas interações colegiais e fomentando a auto-regulação e auto-avaliação do processo, tendo em conta a importância dos *feedbacks* (Carvalho, 1992, 25).

O projecto curricular é, deste modo, intencionalidade, empenhamento, apropriação e reconstrução. É nesta esfera potenciadora de qualidade educativa que são os projectos curriculares que a Área de Projecto se integra como área curricular não disciplinar. Mas as concepções de currículo aberto e de projecto, no qual se integra a de projecto curricular, pressupõe que os professores e alunos sejam actores no sentido próprio da palavra, que ajam, de forma implicada e significativa, isto é, que aprendam construtivamente.

2.4. CONSTRUTIVISMO

O construtivismo está no centro “destas importantes mudanças” (Shepard, 2001, p. 1066) nos sistemas educativos que afectam, de forma sistémica, o currículo, a aprendizagem e a avaliação. Na Reorganização Curricular do Ensino Básico, o construtivismo é um dos conceitos fundamentais da arquitectura curricular, a sua “espinha dorsal”, segundo os termos de Alonso et al. (2001, p. 60) e, como tal, com implicações evidentes nas concepções e práticas de avaliação das aprendizagens dos alunos. Com efeito, a Reorganização Curricular do Ensino Básico ao assumir a educação básica como prática social e socializadora, construtora de cidadania, e ao promover as aprendizagens significativas por parte dos alunos através de projectos curriculares (DEB, 2001a), assume, consequentemente, a concepção construtivista da aprendizagem escolar e da intervenção pedagógica, se bem que os documentos legais produzidos não o refiram, de forma explícita, aliás de acordo com a tradição de não

explicitação e clarificação dos contextos teóricos das mudanças curriculares (Roldão, 1999b, p. 19).

Os princípios assumidos pela Reorganização Curricular torna lógico que seja o construtivismo o “paradigma epistemológico do conhecimento” (Jonnaert, 2002, p. 64) subjacente ao currículo, enquadrando-o num quadro geral de referência e dando-lhe coerência e significado. Cada aluno, e a sua aprendizagem, estão no centro do currículo e da acção pedagógica, assumindo um papel central na construção activa e interactiva do conhecimento, a partir das suas experiências e concepções prévias (Coll, 2001). O aluno aprende enquanto pessoa, isto é, não só cognitivamente mas, também, afectiva e relacionalmente, implicando-se globalmente na aprendizagem (Solé, 2001, p. 29). Estas afirmações constituem princípios do que Jonnaert (2002) denomina “modelo sócio-construtivista e interactivo de construção de conhecimentos”.

Originariamente baseado nos trabalhos de Piaget e seus colaboradores sobre a psicologia e epistemologia genética, através do duplo processo de adaptação, assimilação e acomodação, desenvolvidos nas décadas de 40 e 50 do século XX, o construtivismo é, actualmente, a orientação dominante na psicologia e currículos educativos (Coll, 2001, p. 158; Jonnaert, 2002). Os princípios de Piaget concretizam-se, em contexto escolar, segundo os termos de Jonnaert (2002, p. 71): i) na dimensão *construtivista* do processo de apropriação e de construção dos conhecimentos por um sujeito; ii) na dimensão *interactiva* deste processo, pois o conhecimento do sujeito é colocado em interacção com o objecto a aprender; iii) na dimensão *social*, pois as aprendizagens ocorrem num *contexto escolar* a propósito dos saberes codificados por uma dada comunidade.

Esta clarificação do paradigma construtivista é importante já que sobre a construção de conhecimentos, isto é, a aprendizagem, coexistem paradigmas antagónicos de forma, muitas vezes, indiferenciada nas escolas provocando, naturalmente, confusões e incoerências, já que mutuamente se excluem (Jonnaert, 2002, pp. 65-66): o paradigma construtivista, em que o aluno constrói os seus próprios conhecimentos (conhecimentos construídos) e o paradigma ontológico, em que os conhecimentos são transmitidos ao aluno (conhecimentos transmitidos), sendo a realidade exterior ao sujeito.

As características do construtivismo tornam-no o paradigma natural da aprendizagem na Área de Projecto, desenvolvida segundo uma metodologia de projecto e concretizada em trabalhos de projecto, em que aprender é aprender significativamente, é construir de forma significativa e não copiar ou reproduzir a realidade, de forma mecânica, repetitiva e descontextualizada. (Aprende-se construtivamente quando se é capaz de “elaborar uma representação pessoal sobre um objecto da realidade ou sobre um conteúdo que queremos aprender” (Sole & Coll, 2001, p. 19). A aprendizagem é, assim, uma reorganização mental do sujeito, um processo interno. Os alunos são os protagonistas das suas aprendizagens, promovendo-se, deste modo, atitudes de autonomia, curiosidade, vontade de aprender e de conhecer. Cada aluno constrói a realidade atribuindo-lhe significado através de aprendizagens significativas, isto é, construindo, segundo as palavras de Sole & Coll (2001, p. 19), “um significado próprio e pessoal para um objecto de conhecimento que existe objectivamente.” A aprendizagem é, assim, uma construção pessoal e compreensiva do aluno enquanto sujeito da sua própria aprendizagem, encontrando significado naquilo que aprende, através de contextos de aprendizagem significativos e construídos de forma activa e motivadora. |

A aprendizagem significativa possibilita, assim, estabelecer vínculos substantivos e não arbitrários entre o novo conteúdo que se aprende e aquele que se encontra na estrutura cognitiva do sujeito (Parcerisa, 2001, p. 65). Compreender o significado do que se aprende, aprender significativamente, exige uma abordagem profunda da tarefa de estudar que se traduz, segundo os termos de Solé (2001, p. 33) numa intenção de compreender, numa forte interacção com o conteúdo, na relação de novas ideias com os conhecimentos anteriores, na relação de conceitos com a experiência quotidiana, na verificação da lógica da argumentação. Esta abordagem contrasta com a abordagem superficial que o aluno adopta quando cumpre os requisitos da tarefa proposta, memorizando informações necessárias para as provas de avaliação, não reflectindo nem procurando compreender o significado do que está a fazer.

| Para que a aprendizagem realizada por cada aluno seja construtivamente significativa necessita de ter os seguintes requisitos, segundo Coll (1995, pp. 37-44) e Parcerisa (2001, pp. 66-69):

- a) Significância lógica do conteúdo, isto é, o conteúdo deve estar organizado de forma coerente tendo em conta a lógica interna da disciplina ou o âmbito interno da área a que pertence, não devendo ser arbitrário ou confuso.
- b) Significância psicológica do conteúdo, isto é, deve existir uma conexão entre o conteúdo a aprender e a estrutura mental do aluno, o que Vigotski (1977) denomina “zona de desenvolvimento próximo” e Ausubel (1977) “conhecimentos prévios pertinentes”. Isto é, há que ter em conta o que cada aluno é capaz de fazer por si, sozinho, e o que é capaz de fazer com a ajuda de outras pessoas, quer seja observando-as, imitando-as, seguindo as suas instruções ou colaborando com elas.
- c) Actividade mental do aluno, isto é, todo o conhecimento implica uma reconstrução cognitiva que só o próprio aluno pode concretizar. As experiências educativas formais são condicionadas, entre outros factores, pelo nível de desenvolvimento operatório do aluno. Dito de outra forma, é preciso ter em conta o que um aluno é capaz de aprender num determinado momento tendo em conta o seu nível de crescimento pessoal. O processo pelo qual se produz a aprendizagem do aluno exige, desta forma, uma actividade, de natureza fundamentalmente interna, por parte do aluno, que deve estabelecer as relações entre o novo conteúdo e os elementos disponíveis na sua estrutura cognitiva.
- d) Atitude favorável do aluno: aprender significativamente exige esforço e empenhamento por parte do aluno, sendo neste contexto importante a motivação e os aspectos relacionais e afectivos potenciadores de uma predisposição para aprender. No entanto, para existir, e se manter, esta disposição para aprender, é importante que o conteúdo de aprendizagem seja potencialmente significativo quer lógica quer psicologicamente.
- e) Memorização compreensiva, isto é, que seja funcional e significativa e que se integre na memória do aluno de forma a poder ser utilizada num contexto posterior. Esta funcionalidade é uma condição fundamental para o significado da aprendizagem, isto é, para que os conhecimentos adquiridos possam ser efectivamente utilizados quando as circunstâncias em que se encontra o aluno o exigirem.

Estes requisitos fundamentais da aprendizagem construtivista têm um contexto de aplicação natural nas actividades desenvolvidas na Área de Projecto já que a lógica dos trabalhos de projecto, como anteriormente foi referido, faz com que as aprendizagens sejam significativas e não repetitivas, ligando novos conhecimentos aos conhecimentos prévios dos alunos, relacionando-os de forma substantiva e não arbitrária com o que cada aluno sabe, tendo em conta a sua estrutura cognitiva. Quanto mais numerosas e complexas são as relações entre o novo conteúdo de aprendizagem e os elementos da estrutura cognitiva, mais profunda é a sua assimilação. Dito de outra forma, quanto maior for o significado da aprendizagem realizada maior também será a sua funcionalidade, podendo relacionar-se com uma maior diversidade de situações e novos conteúdos. Memorização compreensiva, funcionalidade do conhecimento e aprendizagem significativa são, pois, três vértices de um mesmo triângulo (Coll, 1995, pp. 39-40), assumindo-se como dimensões caracterizadoras da perspectiva construtivista.

Para o construtivismo, conforme foi referido anteriormente, os alunos aprendem e desenvolvem-se na escola na medida em que constroem significados adequados sobre os conteúdos que constituem o currículo escolar. Esta construção só é possível, conforme também já se referiu, se for realizada de forma activa pelo aluno, com a sua disponibilidade e empenhamento, num contexto em que os seus conhecimentos prévios interajam com o dos outros colegas, mediados pelo professor que funciona como guia facilitador. Estas características, sinteticamente apresentadas, de uma interpretação construtivista da aprendizagem, implicam que o professor assuma uma atitude profissional consentânea, facilitadora, e adopte metodologias e técnicas didácticas activas, coerentes e consequentes. Isto é, que o professor adopte, também, uma interpretação igualmente construtivista da sua intervenção pedagógica, articulando respostas diversificadas susceptíveis de atender às diferentes necessidades dos alunos a que se destinam, projectando sobre eles expectativas positivas, criando condições adequadas para que a sua aprendizagem se processe no contexto mais rico possível.

O construtivismo, ao evidenciar a aprendizagem como construção de conhecimentos, introduz uma distinção importante entre os “saberes codificados”, que são os saberes programáticos, organizados para serem ensinados, e os “conhecimentos”, que constituem o “património cognitivo do sujeito” (Jonnaert, 2002, p. 69). Os conhecimentos têm, na perspectiva construtivista e segundo os termos de Jonnaert

(2002, p. 69), quatro características que sumariamente se indicam: i) são *construídos* (e não transmitidos); ii) são temporariamente *viáveis* (e não definidos de uma vez por todas); iii) necessitam de uma *prática reflexiva* (e não admitidos como tais sem serem postos em causa); iv) são *situados* nos contextos e nas situações (e não descontextualizados). Os conteúdos do currículo têm, assim, um âmbito mais alargado do que tradicionalmente é considerado já que aprender construtivamente conteúdos não é só aprender conceitos, mas também procedimentos e atitudes, contextualizados pelo seu uso e funcionalidade e dependentes de como se ensinam e de como se aprendem. Os conteúdos curriculares desdobram-se, segundo os termos de López (2000, pp. 25-32), em:

- Conteúdos conceptuais: referem-se ao saberes declarativos (saber, saber o que), descritivos, factuais e conceptuais.
- Conteúdos procedimentais: referem-se ao saber como e ao saber fazer designando um conjunto de acções orientado para a realização de um determinado fim.
- Conteúdos atitudinais: referem-se ao saber ser e ao saber estar, englobando atitudes, valores e normas.

A perspectiva construtivista integra-se, natural e coerentemente, no enquadramento conceptual que está a ser elaborado. Se o currículo, conforme foi referido anteriormente, é um instrumento de formação integral do aluno, de cidadania, a escola deixa, também, de ser, consequentemente, uma instituição transmissora de saberes estabelecidos, reprodutora e legitimadora da ordem estabelecida. A escola deixa, assim, de se centrar, apenas, na transmissão de saberes académicos, disciplinares, mas, valoriza, também, a aprendizagem de diversos conteúdos, de saberes disciplinares, mas também, procedimentos, atitudes, valores. A escola adopta, desta forma, uma postura consequente com a sua dimensão fundamentalmente educativa.

A perspectiva construtivista da aprendizagem insere-se, pois, naturalmente, na dinâmica de projecto curricular. O processo de aprendizagem ao pressupor uma mobilização cognitiva desencadeada por um interesse, por uma necessidade de saber, por parte do aluno, faz com que intervenham neste processo de construção numerosos aspectos que contribuem para a ideia que cada um forma de si próprio (auto-conceito), para a estima que cada um tem por si (auto-estima), para a imagem global que cada um

faz de si próprio. E neste processo construtivo que é a aprendizagem, cada aluno tem de aprender a aprender, isto é, a compreender que, quando aprende, deve ter em conta não apenas o conteúdo que é objecto de aprendizagem mas também a forma como se organiza e actua para aprender. Conforme refere Mauri (2001, p. 83), a aprendizagem entendida como construção de conhecimentos “implica o entendimento tanto da dimensão do conhecimento como produto como da dimensão do conhecimento como processo, isto é, o caminho através do qual os alunos elaboram pessoalmente os seus conhecimentos.” A perspectiva metacognitiva e auto-reguladora é, assim, fundamental na perspectiva construtivista da aprendizagem, com reflexos importantes na avaliação das aprendizagens, conforme adiante se clarificará.

(O construtivismo ao entender a aprendizagem escolar como um processo complexo, implicando o aluno como pessoa, na sua integralidade, e assumindo-o como sujeito da sua própria aprendizagem, pois é ele que aprende, não pressupõe, no entanto, que esta aprendizagem de saberes, procedimentos e atitudes, seja um processo solitário, isolado, mas sim, pelo contrário, um processo activo, relacional, partilhado, de construção de conhecimentos e de competências.)

Baseado no essencial destas concepções, o sócio-construtivismo assume-se, actualmente, como uma corrente pedagógica que enfatiza a importância das interacções entre o aprendente e os outros sujeitos que com ele interagem. Estas interacções com o outro assumem, para o sócio-construtivismo uma importância decisiva para o progresso cognitivo. O sócio-construtivismo entronca no pensamento do psicólogo russo Vygotsky (1979, 1985) e no do psicólogo americano Bruner (1972), defensores da ideia de que a cultura na qual a criança vive tem um papel importante no seu desenvolvimento bem assim como as interacções que estabelece com os outros. Para o sócio-construtivismo, as aprendizagens e, principalmente as aprendizagens escolares, assumem um papel essencial na construção do indivíduo.

As concepções construtivistas e sócio-construtivistas integram-se, assim, de forma coerente, com o conceito de currículo, de projecto e de projecto curricular, anteriormente caracterizados. A aprendizagem é, assim, concebida como um processo activo e significativo promovendo o desenvolvimento integrado de capacidades e atitudes que viabilizem a utilização dos conhecimentos em situações diversas, mais ou menos familiares ao aluno (DEB, 2001b, p. 9). Nesta perspectiva, o aluno ao aprender torna-se mais competente.

2.5. COMPETÊNCIAS

O conceito de competência é outro dos conceitos integrantes da arquitectura curricular do ensino básico com implicações evidentes nas concepções e práticas de avaliação das aprendizagens dos alunos na Área de Projecto. O conceito de competência invade actualmente o discurso pedagógico contemporâneo e está no “coração dos novos programas de estudo” (Scallon, 2004, p. 100). Esta dominância da competência na concepção dos novos currículos deve-se, segundo Roegiers (2000), à grande multiplicação dos conhecimentos o que torna desajustada a transmissão de saberes, à necessidade de propor aos alunos actividades significativas e autênticas e à luta contra o insucesso escolar, muitas vezes definido em função de aspectos pouco pertinentes para a formação dos alunos.

O conceito de competência é um conceito migrante, um “estranho atractivo” (Le Boterf, 1994), que se transpôs para a Educação, se bem que com um significado diferente do adoptado na linguística, na psicologia e nas ciências do trabalho, áreas onde o conceito também se insere, já que a especificidade dos contextos educativos o torna um “conceito específico com uma arquitectura que lhe é própria” (Jonnaert, 2002, pp. 9; 24).

O conceito de competência, tal como os conceitos anteriormente clarificados, tem vários significados (Jonnaert, 2002; Rey, 2002; Scallon, 2004), não sendo possível reduzi-lo a uma só definição (Perrenoud, 1999b). Segundo Scallon (2004, p. 104), numa revisão de literatura feita, o conceito de competência aparece para designar: i) a qualidade global da pessoa; ii) a integração apropriada de saberes, saber-fazer e saber-ser; iii) um sistema de conhecimentos conceptuais e processuais; iv) a capacidade de transferir; v) o conjunto integrado de habilidades; vi) a capacidade de acção, entre outras. Apesar desta ambiguidade e amplitude conceptual, as competências vão sendo introduzidas nos currículos educativos em cada vez mais países, provocando, necessariamente, um novo olhar sobre as práticas educativas já que, como refere Roldão (2000, p. 12), um currículo “não é o nome nem a natureza do que está lá dentro, mas aquilo que isso significa em termos de aprendizagens que se adquirem e que são consideradas necessárias.”

Na Reorganização Curricular do Ensino Básico, conforme já foi referido anteriormente, o conceito de competência é a “espinha dorsal do currículo” (Alonso et

al., 2001, p. 60) e a Área de Projecto, devido à sua natureza de área curricular não disciplinar, é o espaço curricular natural para o desenvolvimento de competências, e de competências transversais, constituindo espaços de integração de saberes diversos, atravessando todas as disciplinas do currículo (Abrantes, 2002, p. 9).

Nas ciências da educação, e segundo Jonnaert (2002, pp. 25-34), o conceito de competência desenvolveu-se, basicamente, segundo duas perspectivas: a anglo-saxónica e a francófona. Na perspectiva anglo-saxónica, o conceito de competência aparece, inicialmente, utilizado segundo uma lógica behaviorista, significando comportamentos observáveis, a “competência-comportamento” (Rey, 2002, pp. 28-32), e posteriormente, desenvolve-se segundo uma lógica cognitiva, em que a competência é definida como um conjunto de habilidades, conhecimentos e capacidades que têm impacto na realização das tarefas, a “competência-função”, nos termos de Rey (2002, pp. 32-37). Na perspectiva francófona, a competência é consensualmente entendida como fazendo referência a um conjunto de elementos que o sujeito mobiliza para resolver uma determinada situação com sucesso, a “competência como potência geradora ou como poder do conhecimento” (Rey, 2002, pp. 37-42), já que se pode adaptar a situações desconhecidas, novas, sendo, portanto, neste sentido, transversal.

Estas duas perspectivas traduzem-se na escola em duas “vontades” (Rey, Carette, Defrance & Khan, 2003, p. 14) que muitas vezes coexistem. Uma, a vontade de explicitar os procedimentos que os alunos devem executar no desenvolvimento de determinada competência, tornando-se a competência estandardizada e ideal. Neste sentido, a competência é entendida de uma forma atomística, behaviorista, sendo a actividade, ou o desempenho, exterior ao sujeito, sobrepondo-se-lhe. As competências são, assim, pré-determinadas, padronizadas e prescritas (Peralta, 2002, p. 28). A outra perspectiva, é a vontade de tornar os alunos capazes de responder a situações inéditas e complexas, tornando-se a competência complexa e inerente ao sujeito, assentando na “ideia da diferenciação na realização das tarefas por sujeitos diferentes e na individualidade da pessoa que as realiza” (Peralta, 2002, p. 28).

Na Reorganização Curricular do Ensino Básico, o conceito de competência entronca na corrente francófona, a segunda perspectiva anteriormente apresentada, já que as competências são curricularmente definidas como “saberes em acção ou em uso” integrando “conhecimentos, capacidades e atitudes” e dizendo respeito “ao processo de activar recursos (conhecimentos, capacidades, estratégias) em diversos tipos de

situações, nomeadamente situações problemáticas” (DEB, 2001b, p. 9). A competência, na definição expressa no Currículo Nacional do Ensino Básico, e adoptada neste estudo, é, então, um “saber agir, mobilizando e utilizando um conjunto de recursos”. Este saber agir liga, indissociavelmente, o conceito de competência ao de contexto no qual ela se manifesta e às situações que permite resolver de forma eficaz já que o sujeito, o aluno aprendiz, tem de analisar, antecipar, decidir, regular, negociar. É uma perspectiva muito próxima da adoptada por Perrenoud (2001, p. 6) para quem “a competência está relacionada com o processo de mobilizar ou activar recursos – conhecimentos, capacidades, estratégias – em diversos tipos de situações e especialmente em situações problemáticas” e de Le Roegiers (2000, p. 82) que refere que “a competência é a possibilidade, para um indivíduo, de mobilizar de maneira interiorizada, um conjunto integrado de recursos em vista de resolver uma família de situações-problemas.”

Scallon (2004, pp. 105-106) propõe uma síntese do que considera serem as características essenciais de uma competência:

- A competência é uma capacidade, uma potencialidade não observável, portanto, sendo o desempenho (*performance*) a sua manifestação concreta.
- A competência é a capacidade de uma pessoa mobilizar os seus próprios recursos e os recursos externos.
- A mobilização destes recursos faz-se de uma forma interiorizada, isto é, de forma segura, sem hesitação, convictamente.
- A pessoa mobiliza um conjunto integrado de recursos o que é diferente de uma simples adição ou justaposição de elementos.
- Estes recursos são constituídos por saberes, saber-fazer e saber-ser.
- A competência é uma capacidade que se revela quando a pessoa está colocada numa família de situações-problemas, isto é, várias tarefas complexas apresentando semelhanças.

De todos estes aspectos, o que se afigura mais importante, neste contexto, é o que entende a competência como a mobilização de recursos em situações-problemas. Conforme refere Scallon (2004, p. 107), o essencial da noção de competência reside “na mobilização de recursos pelo indivíduo, tanto os seus recursos como os que lhe são

externos.” Neste contexto, um sujeito competente é aquele que mobiliza recursos diversificados e que os organiza de forma a resolver, com sucesso, uma determinada situação-problema. Uma situação-problema é “toda a tarefa complexa, todo o projecto que coloca os alunos perante desafios que para os resolver têm de mobilizar os seus recursos” (Scallan, 2004, p. 112). A competência aparece, deste modo, contextualizada numa situação, isto é, é sempre um “saber em acção ou em uso”, para utilizar a terminologia curricular. Segundo Jonnaert (2002, p. 38) a competência é “uma realização, de uma pessoa ou um grupo de pessoas, de saberes, de saber-ser, de saber fazer ou de saber-tornar-se, numa dada situação; uma competência é, então, sempre contextualizada numa situação precisa e é sempre dependente da representação que a pessoa faz dessa situação.”

A competência está, desta forma, associada à complexidade da situação, à multiplicidade de processos a mobilizar e à necessidade de os combinar de forma a organizar a sua execução, adaptando-os uns aos outros (Rey et al., 2003, p. 26). A mobilização de recursos está “no coração da definição de competência” (Scallan, 2004, p. 107) se bem que, segundo afirma Le Boterf (1994, p. 43) o termo ainda seja uma terra incógnita e os autores ainda divirjam na sua definição. Nesta perspectiva, é a situação que é o elemento central da aprendizagem já que é na situação que o aluno constrói, ou reconstrói, modificando, ou não, os seus conhecimentos, adquirindo e/ou desenvolvendo competências. Os conhecimentos e as competências são situados (Jonnaert, 2002, p. 76) uma vez que é a situação que dá à aprendizagem o seu significado, dando-lhe intencionalidade, e à competência a acção, o agir, como “saber em acção ou em uso” (DEB, 2001b, p. 9). O conceito de situação-problema torna-se, deste modo, o elemento central da aprendizagem, já que é através das situações, complexas, que os alunos constroem os seus conhecimentos e desenvolvem as suas competências. A situação é, assim, o elemento fundamental no desenvolvimento de competências, não existindo desenvolvimento de competências sem ser em situação. Dito de outro modo, a actividade, ligada à situação, com uma determinada finalidade, constitui uma unidade com a competência.

A competência só pode ser, assim, definida em função da situação na qual ela tem lugar e se evidencia, articulando, segundo Jonnaert (2002), os seguintes elementos: i) uma situação; ii) capacidades; iii) habilidades; iv) conteúdos escolares; v) recursos afectivos, sociais, contextuais, e vi) estratégias para resolver com sucesso uma

determinada situação. Desta forma, a competência efectiva só pode ser definida em situação, não podendo ser definida *à priori*. Assim, Jonnaert (2002, pp. 39-41) fala de “competências virtuais”, que estão descritas nos currículos, independentes das situações nas quais poderão ser activadas, funcionando como referenciais de competências, e de “competências efectivas” que são o resultado da mobilização, da selecção e da coordenação, dos recursos úteis para se resolver de forma eficaz uma determinada situação ou classe de situações. Para ser competente, ou incompetente, como refere Scallon (2004, p. 136), “um indivíduo deve fazer qualquer coisa: ter dinamizado uma diligência, seguido um processo ou realizado uma produção.”

Neste contexto, como sujeito competente, o aluno mobiliza, selecciona e coordena uma série de recursos para tratar eficazmente uma dada situação, através de um conjunto coerente de actividades que realiza, em interacção com outros recursos e estratégias que põe em acção para resolver os constrangimentos impostos pela complexidade da situação. A resolução eficaz de uma situação complexa processa-se segundo uma “mobilização em cascata” (Jonnaert; 2002, pp. 56-57), já que em contexto escolar os alunos utilizam quatro níveis de conhecimentos: o das competências, o das capacidades, o das habilidades e o dos conhecimentos disciplinares.

Quadro 2
Mobilização em cascata na resolução de uma situação complexa
(Jonnaert, 2002, p. 57)

Ao nível da competência	Ao nível das capacidades	Ao nível das habilidades	Ao nível dos conteúdos disciplinares
A competência convoca uma série de recursos para tratar uma situação com sucesso. Alguns destes recursos são capacidades cognitivas dominadas pelo sujeito.	As capacidades seleccionadas, e coordenadas entre si, assentam sobre um conjunto de habilidades que o sujeito domina a propósito de certos conteúdos disciplinares.	As habilidades sobre as quais assentam as competências e as capacidades mobilizadas, permitem uma utilização apropriada de certos conteúdos disciplinares.	Os conteúdos disciplinares fornecem a matéria-prima às habilidades e capacidades.

Esta mobilização em cascata mostra a complexidade pedagógica da transposição didáctica da noção de competência para a sala de aula. Rey et al. (2003, pp. 24-33) discriminam esta complexidade distinguindo três graus de competências em função, por um lado, do carácter simples ou complexo da tarefa e, por outro, da maior ou menor novidade da tarefa para a pessoa que está implicada na sua resolução. Assim, distinguem três graus de competências como o quadro a seguir apresenta.

Quadro 3
Os três graus de competências
 (Rey et al., 2003, pp. 24-33)

▶ Competência de 1.º grau: competência elementar ou processo	▶ Saber executar uma acção em resposta a uma questão ou situação conhecida e identificável sem dificuldade nem ambiguidade.
▶ Competência do 2.º grau: competência elementar com interpretação (ou enquadramento) da situação	▶ Saber escolher, entre os processos que se conhece, aquele que convém a uma situação ou tarefa não conhecida.
▶ Competência do 3.º grau: competência complexa.	▶ Saber, entre os processos que se conhece, escolher e combinar aqueles que convém a uma situação ou tarefa não conhecida e complexa.

Esta perspectiva da competência segundo três graus aproxima-a da realidade escolar já que a clarifica e gradua, desde as competências de 1.º grau, remetendo para situações relativamente standardizadas até à competência autêntica, competência de 2.º e 3.º grau, que remete para situações originais e complexas, em que o sujeito para ser considerado competente tem de interpretar uma situação original com a qual é confrontado. No entanto, as competências de 2.º e 3.º grau são as que melhor correspondem ao que habitualmente se denomina de competência. Estes diferentes graus de competência reflectem-se nos contextos didácticos do quotidiano escolar e referem-se aos sujeitos e, não, à definição da própria competência já que uma determinada situação pode ser nova para um aluno e para outro, eventualmente, ser uma competência de primeiro grau, exigindo, apenas, um processo automatizado de resposta.

Jonnaert (2002, pp. 58-60) refere algumas conclusões resultantes de dados empíricos sobre competências referentes a estudos realizados. Assim, primeira conclusão: as competências mobilizadas pelos sujeitos na resolução das situações são muito variadas, dependendo muito das representações que se tem da situação e do fim que se pretende; segunda conclusão: as competências só põem ser definidas em situação; terceira conclusão: a quantidade de recursos mobilizados para a resolução da situação não determina necessariamente o sucesso da resolução da situação. Estas conclusões são importantes para os contextos didácticos planificados nas escolas para desenvolverem competências e, reflectem-se, também, necessariamente, na sua avaliação.

A abordagem curricular por competências insere-se, assim, de forma coerente, com a aprendizagem construtivista em que a aprendizagem só existe quando implica o

sujeito e é para si significativa. Tal como a aprendizagem construtivista é interior ao sujeito aprendente, já que é ele que lhe atribui significado, tornando-a significativa, a competência é, também, intrínseca, já que é a qualidade com que se tem de usar o saber adquirido em função dos contextos ou tarefas que se têm de realizar, que torna o sujeito competente. Assim, uma “autêntica competência”, no dizer de Rey et al. (2003, p. 26) é a “capacidade de responder a situações complexas e inéditas por uma combinação nova de procedimentos conhecidos; e não somente responder através de um procedimento estereotipado a um sinal pré-estabelecido.” Neste contexto, a competência não é “um dado, mas um constructo, um constructo que se origina a partir de uma intencionalidade” (Develay, p. 2002), potenciando a aprendizagem significativa, tornando-se, desta forma, uma “mais-valia acrescentada aos saberes” (Perrenoud, 2001, p. 13) já que utiliza, também, para além dos saberes, conhecimentos, procedimentos e técnicas, para resolver as situações, complexas e problemáticas, para construir estratégias, tomar decisões, actuar.

Esta concepção de competência, curricularmente assumida no Currículo Nacional do Ensino Básico, articula-se, coerentemente, com as perspectivas construtivistas de aprendizagem, com a perspectiva de projecto curricular e com a perspectiva de currículo aberto, anteriormente caracterizados. A Área de Projecto, pela sua natureza curricular, é uma área de desenvolvimento de competências em que os conteúdos são mais que saberes, dependendo a sua pertinência e funcionalidade do modo como se ensinam e como se aprendem e, portanto, de como se avaliam. Esta abordagem do conceito de competência tem, assim, implicações importantes para a avaliação das aprendizagens na Área de Projecto já que sendo uma avaliação de competências ela tem de ter presente a diversidade idiossincrática da competência e, portanto, conceber e projectar uma avaliação consequente e coerente. A Área de Projecto, atendendo à sua natureza de área curricular não disciplinar é, mais uma vez, o espaço natural do desenvolvimento de competências transversais. Como refere Abrantes (2002, p. 11), as áreas curriculares não disciplinares “assumem uma natureza transversal e integradora: são transversais no sentido em que atravessam todas as disciplinas e áreas do currículo; são integradoras porque se constituem como espaços de integração de saberes diversos.”

3. A NATUREZA CURRICULAR DA ÁREA DE PROJECTO

A explicitação da arquitectura curricular da Reorganização Curricular, anteriormente realizada, torna compreensível a natureza curricular da Área de Projecto dando-lhe pertinência, coerência e significado. A Área de Projecto enquanto área curricular não disciplinar (artigo 5.º, alínea 3-a do Decreto-Lei 6/2001) integra-se numa concepção modelo curricular aberto (Coll, 1995, p. 46), concretizando, com os alunos, dimensões educativas inscritas no projecto curricular de turma. Segundo a formulação expressa no artigo 5.º, alínea 3-a, do Decreto 6/2001, de 18 de Janeiro, a Área de Projecto visa “a concepção, realização e avaliação de projectos, através da articulação de saberes de diversas áreas curriculares, em torno de problemas ou temas de pesquisa ou de intervenção, de acordo com as necessidades e os interesses dos alunos.”

Ao valorizar a dimensão interdisciplinar do conhecimento através da articulação e integração de saberes de diversas áreas curriculares e ao privilegiar a utilização dos saberes de uma forma contextualizada, a Área de Projecto veicula uma concepção de integração curricular, possibilitando “aos alunos formas de compreensão de si mesmos e da realidade na sua complexidade, globalidade e interactividade, apelando aos procedimentos, técnicas e atitudes necessárias para a sua procura, compreensão e aplicação” (Alonso et al., 2001, p. 60). O currículo centra-se, desta forma, na própria vida e não no domínio de informações fragmentadas no seio das fronteiras disciplinares, trabalhando a partir de uma visão de aprendizagem que integra novos conhecimentos e experiências, aprofundando e alargando o conhecimento que cada aluno tem de si próprio e do seu mundo (Beane, 2002, p. 29). A Área de Projecto torna-se, desta forma, um instrumento privilegiado para se construir a integração curricular uma vez que se organiza em problemas e/ou questões significativas, quer pessoal quer socialmente, tendo em conta as experiências dos alunos.

A Área de Projecto tem uma potencialidade educativa evidente, pois assentando numa concepção de currículo aberto, de projecto, assume a sua concretização como um processo flexível, dinâmico e interactivo, como é próprio da sua natureza de área curricular não disciplinar, concebendo o aluno como sujeito construtor da sua própria aprendizagem. A Área de Projecto assume, desta forma, a sua natureza intrínseca de projecto, ligado ao aluno, à sua intencionalidade, à sua acção, ao seu empenhamento na realização e à sua contextualização social (Abrantes, 2002, p. 26), concretizando as

potencialidades da metodologia de projecto, cuja origem educativa se alicerça nas ideias de John Dewey (1859-1952) e de William Kilpatrick (1871-1965).

Nesta perspectiva, e conforme anteriormente se refere, a Área de Projecto constitui um espaço privilegiado para a abordagem de temas transversais, abordados numa lógica de trabalho de projecto (Abrantes, 2002, p. 11), em que a partir de aprendizagens significativas, os alunos realizam trabalhos de projecto complexos e problemáticos, assumidos por todos de forma implicada, empenhada, autêntica e motivadora através de estratégias de negociação pedagógica (Abrantes, 2002; Boutinet, 1996; Leite, Malpique & Ribeiro dos Santos, 1989, 1990). A Área de Projecto concretiza, assim, dimensões importantes do projecto curricular de turma, como projecto pedagógico e didáctico que é, valorizando, como metodologia facilitadora da sua função curricular, a metodologia de projecto que se concretiza através de situações de aprendizagem aplicada, centrada sobre o aluno, concretizando projectos de forma colectiva e construindo produtos com finalidade social (Weber, 1990, p. 51).

A Área de Projecto ao confrontar os alunos com problemas verdadeiros, realistas, autênticos, em oposição às actividades tradicionais típicas, descontextualizadas e abstractas, mobiliza os alunos na procura das respostas, mobilizando saberes, saber-fazer e saber-ser, construindo, assim, competências (Perrenoud, 2001, p. 112). A Área de Projecto, como espaço articulado de saberes e de instrumentos de trabalho, devido à sua natureza interdisciplinar ou transdisciplinar, conduz, conforme refere Pacheco (2001, p. 99), “à realização conjunta e multifacetada de projectos de trabalho alicerçados nos problemas, interesses e motivações dos alunos.”

Aprender através de projectos, de trabalhos de projecto, é, pois, a forma natural de construir saberes e conhecimentos e desenvolver competências na Área de Projecto. Para Abrantes (2002, p. 17), “o envolvimento dos alunos em projectos significativos, que poderão ser de grupo ou individuais, será porventura a melhor forma de desenvolver as suas capacidades de pesquisa e tratamento da informação, numa perspectiva de crescente autonomia, ou de reflexão sobre problemas da vida individual ou colectiva numa lógica de educação para a cidadania.” Estes projectos podem ser concretizados segundo duas perspectivas articuladas entre si: numa abordagem de problemas e no desenvolvimento de projectos de natureza interdisciplinar; e através de aprendizagens específicas no âmbito das diferentes disciplinas (DEB, 2001b, p. 11).

O trabalho de projecto é, assim, o modo mais consequente de construção de saberes, a “espinha dorsal de uma pedagogia de projecto” (Perrenoud, 2001, p. 109), não invalidando, contudo, outras abordagens. Um trabalho de projecto, segundo a síntese de Perrenoud (2001, pp. 110-111), é uma realização conjunta, colectiva, do grupo turma, animada pelo professor, e orientada para uma produção concreta, através da concretização de uma série de tarefas em que os alunos se envolvem, desenvolvendo aprendizagens significativas e competências transversais.

Pelo que anteriormente é referido, facilmente se percebe que o desenvolvimento de actividades de projecto tem implicações importantes do ponto de vista educativo, quer na sua dimensão afectiva quer na cognitiva. Como refere Ponte (1988, p. 94) “ao enfrentar novas dificuldades é muitas vezes indispensável organizar as ideias, elaborar novas sínteses, ou estudar assuntos que se conhecem apenas de forma muito imperfeita... as suas implicações estendem-se ao desenvolvimento de estratégias mais gerais de pensamento. Ao enfrentar uma situação de vida real é necessário aprender a lidar com uma realidade essencialmente global, complexa e problemática em si mesma.” Utilizando as palavras de Carvalho (1990, p. 74) um “projecto compreende igualmente uma estratégia: a estratégia descodifica e desdobra os grandes objectivos dos ideais sob a forma de fins desenvolvidos segundo etapas que se tentam precisar de acordo com os meios disponíveis.”

A Área de Projecto remete, deste modo, para uma pedagogia de projecto que, segundo a síntese de Legrand, citado por Leite et al. (1990, pp. 36-37), evidencia as seguintes características: i) empenhamento do aluno, uma vez que o objecto de estudo ou de produção e a actividade que o concretiza têm um valor afectivo para o aluno, que o empreendeu de forma voluntária; ii) colegialidade do trabalho, já que o tema de estudo é assumido por vários alunos, sendo a produtividade individual resultado de decisões colegiais e devendo estar integrada na produção colectiva; iii) planificação flexível, já que o desenvolvimento do projecto faz com que haja uma antecipação das suas diferentes fases, possibilitando reorientações sempre que seja considerado necessário; iv) existência de um produto, uma obra-prima que finalize o projecto, com visibilidade social, seja a turma ou a comunidade, possibilitando, assim, um reforço do envolvimento e do investimento afectivo do aluno; v) professor orientador e informador, não devendo substituir, ou condicionar, os alunos na construção do projecto.

A dinamização da Área de Projecto através da metodologia de projecto é, assim, a forma mais coerente de se concretizarem as suas potencialidades curriculares enquanto área curricular não disciplinar inserida num projecto curricular de turma. A metodologia de projecto, concretizada em trabalhos de projecto, possibilita que as actividades que os alunos realizam na sala de aula se possam aproximar das actividades do mundo real, já que são actividades complexas, realistas, através das quais os alunos podem resolver problemas, demonstrando atitudes de empenhamento, hábitos de trabalho e organização intelectual. O “ofício de aluno e sentido do trabalho escolar” (Perrenoud, 1995) altera-se, neste contexto, transformando-se numa “actividade cognitiva, funcional, emocional e afectiva” (Leite et al., 2001, p. 36).

Sendo a metodologia o conjunto de estratégias, actividades, atitudes e normas destinadas a dirigir a aprendizagem da maneira mais eficiente possível (Chillón, 2000, p. 22), permite, assim, a concretização de contextos didácticos motivadores, envolventes, dinâmicos, relacionais, que possibilitem o desenvolvimento de competências fundamentais de cidadania, como sejam, as estratégias democráticas de participação e de decisão. Trabalhar em projecto implica, pois, naturalmente, uma alteração nos papéis tradicionais de professores e alunos, em que os professores não são, já, simples técnicos cumpridores de normas prescritas de forma uniforme para todas as escolas, e os alunos não são seres passivos, receptores de saberes para memorizar.

Envolvimento, motivação, significado, construção e autonomia são termos ligados intrinsecamente à natureza da aprendizagem por trabalhos de projecto já que não são simplesmente actividades de aula, mas sim actividades que são animadas por uma intencionalidade assumida, por uma organização responsabilizada, por um tempo colegialmente gerido e por um produto concretizado com efeitos educativos. O trabalho de projecto, como empreendimento colectivo de um grupo, ou do grupo turma, orientado para uma produção concreta, através de um conjunto de tarefas que os alunos concretizam de forma empenhada e activa, potencia aprendizagens significativas e o desenvolvimento de competências educativamente relevantes.

A Área de Projecto dinamiza-se na construção e realização de projectos, que têm a sua origem numa situação problemática que suscite nos alunos interesse, curiosidade, interrogações, perplexidades, desejo de saber. Assim, os alunos, na construção dos seus projectos, vivem um ambiente de procura, pesquisa e construção, com uma atitude de curiosidade e investigação. E neste processo, o papel do professor é fundamental, no

elogio aos esforços dos alunos, no reforço das suas realizações, fomentando, deste modo, “a auto-confiança, a segurança, a disposição para correr riscos, a auto-avaliação reflexiva e crítica” (Chillón, 2000, p. 11). A Área de Projecto, dinamizada segundo trabalhos de projecto, aumenta o sentido dos saberes e das aprendizagens escolares, desenvolve a cooperação e a inteligência colectiva, desenvolve a autonomia e a capacidade de fazer e negociar escolhas (Perrenoud, 2001, pp. 112-118). Possibilita, assim, que as aprendizagens dos alunos se realizem de uma forma activa e significativa, investigando a realidade, vinculando as aprendizagens às situações e aos problemas que ela contém.

A Área de Projecto, atendendo à sua natureza de área curricular não disciplinar, implicando a adopção de uma pedagogia da aprendizagem em detrimento de uma pedagogia do ensino, e potenciando formas significativas e activas de aprendizagem dos alunos enquadra-se, de forma natural, numa concepção sócio-construtivista da aprendizagem (Alonso et al., 2001, p. 69) e é, também, a forma natural de se concretizarem as potencialidades do projecto curricular da turma através do desenvolvimento de competências e de se assumir a natureza aberta do currículo, em conformidade com o Currículo Nacional do Ensino Básico.

4. AVALIAÇÃO

A avaliação constitui a outra dimensão estruturante da fundamentação deste estudo e tem como objectivo fundamental caracterizar a modalidade de avaliação que é coerente com a natureza curricular da Área de Projecto. A integração do currículo e da avaliação, referida no artigo 3.º, alínea b, do Decreto-Lei 6/2001, de 18 de Janeiro, faz com que esta coerência seja importante e seja explicitada. A caracterização desta dimensão contém, também, a evolução do conceito de avaliação e os diferentes paradigmas e modelos de avaliação, focando as características da avaliação que mais coerentemente se adequam com a avaliação das aprendizagens dos alunos na Área de Projecto bem assim como as suas técnicas e instrumentos de avaliação.

A avaliação é, actualmente, um domínio em evolução, “inscrevendo-se no movimento mais geral da renovação da educação” (Scallan, 2004, p. 27). O discurso da avaliação está a mudar (Nevo, 1998, p. 94), deixando de ser a avaliação um poder

coercivo e sancionatório, exercido de forma unipessoal, para se tornar numa actividade dialogante entre todos os intervenientes e, cada vez mais, ao serviço do ensino e da aprendizagem, “como estratégia de aperfeiçoamento” (Casanova, 2002, p. 12). Conforme refere Gipps (1998, p. 34), a avaliação “deve na medida do possível ser de natureza tal que se preste à melhoria da qualidade da aprendizagem e que seja orientada para esse fim.” A avaliação assume, assim, uma dimensão educativa, sendo “essencialmente uma actividade prática que visa a formação integral das pessoas que participam nos processos educativos” (Álvarez Méndez, 2002, p. 61).

A avaliação tem, de forma evidente, um “impacto muito importante nos sistemas educativos” (Fernandes, 2005, p. 30), já que orienta os alunos acerca do que têm de desenvolver, influenciando a sua motivação, desenvolvendo os seus processos metacognitivos e melhorando as suas aprendizagens. A avaliação é um elemento estruturador da aprendizagem escolar e um definidor das práticas curriculares (Alonso et al., 2001, p. 56), determinando os aspectos educativos mais valorizados pela escola (Leite, Pacheco, Moreira, Terrasêca, Carvalho & Jordão, 1993, p. 5) e condicionando o tipo de trabalho desenvolvido pelos alunos (Leite, 1993, p. 5).

Como conceito, a avaliação tem uma dimensão ampla, necessitando que se explicita, de forma clara, o seu âmbito, isto é, o espaço ou os limites dentro dos quais se vai considerar, já que esta delimitação determina o seu alcance e a sua metodologia. Historicamente, a avaliação educativa abarca quatro âmbitos fundamentais: a avaliação das aprendizagens, dos programas e projectos, das instituições e do sistema educativo. Este estudo centra-se, conforme já foi referido, no âmbito da avaliação das aprendizagens dos alunos.

A concepção de avaliação das aprendizagens dos alunos tem evoluído ao longo do tempo, acompanhando os avanços da psicologia evolutiva e da psicologia da aprendizagem. De uma “ideia estreita da avaliação” (Nevo, 1998, p. 88), em que a avaliação é sinónimo de medida da quantidade de conhecimentos dominados pelos alunos, até à avaliação qualitativa, capaz de fornecer informação significativa que ajude a melhorar as aprendizagens dos alunos, vai um caminho de complexidade e exigência crescentes, que é, em parte, reflexo dos desenvolvimentos teóricos e que lhe dá um protagonismo não só educativo mas, também, político e social.

A avaliação é complexidade, não só a complexidade que implica avaliar pessoas mas, também, a que decorre, simultaneamente, do objecto que se avalia e dos múltiplos factores e condicionantes que se projectam no acto de avaliar. No entanto, a complexidade crescente que lhe advém da variedade de funções e finalidades faz com que o conceito de avaliação se possa tornar impreciso e inconsistente, necessitando de se precisar a sua delimitação conceptual. No contexto deste estudo, esta delimitação tem em conta o conceito de avaliação subjacente à Reorganização Curricular do Ensino Básico, evidenciando-se a sua integração na dinâmica evolutiva do conceito e, posteriormente, a sua projecção na avaliação das aprendizagens dos alunos na Área de Projecto. Assim, esta fundamentação organiza-se a partir de cinco eixos organizadores: a avaliação segundo os normativos curriculares, a evolução do conceito de avaliação, o conceito de avaliação formativa, a avaliação das aprendizagens na Área de Projecto e as técnicas e instrumentos de avaliação.

4.1. A AVALIAÇÃO SEGUNDO OS NORMATIVOS CURRICULARES

A avaliação das aprendizagens dos alunos no ensino básico está enquadrada normativamente pelo Despacho Normativo 30/2001, de 19 de Julho, que “estabelece as principais orientações e disposições relativas à avaliação das aprendizagens no ensino básico” e que concretiza, no seu enunciado, as orientações contempladas no Decreto-lei n.º 6/2001 de 18 de Janeiro. É, pois, a partir deste contexto normativo que se conceptualiza a avaliação, delimitando-se o seu âmbito.

Com efeito, a “integração do currículo e da avaliação, assegurando que esta constitua o elemento regulador do ensino e da aprendizagem” (Decreto-lei n.º 6/2001 de 18 de Janeiro) faz com que o currículo e a avaliação sejam entendidos como componentes integrados de um mesmo sistema (Abrantes, 2001, p. 46) e pressupõe que seja o modelo curricular a definir os resultados esperados de aprendizagem dos alunos, estando a avaliação dependente das concepções de currículo (Leite & Fernandes, 2002). Neste contexto, a avaliação das aprendizagens dos alunos no ensino básico assenta em determinados princípios que são normativamente enunciados no artigo 6 do Despacho Normativo n.º 30/2001, como sejam a consistência entre os processos de avaliação e as aprendizagens e competências pretendidas, a utilização de modos e instrumentos de avaliação diversificados, a primazia da avaliação formativa, a valorização da evolução

do aluno, a transparência do processo de avaliação e a diversificação dos seus intervenientes.

A avaliação perspectivada segundo estes princípios, pressupõe que não se reduza a uma concepção técnica, centrada na comprovação dos objectivos atingidos, mas sim a uma concepção que envolva “interpretação, reflexão, informação e decisão sobre os processos de ensino e aprendizagem, tendo como principal função ajudar a promover ou melhorar a formação dos alunos” (Abrantes, 2001, p. 47). Esta mudança de uma “racionalidade técnica e instrumental”, envolvendo uma avaliação quantitativa e psicométrica, para uma “racionalidade prática e crítica” (Álvarez Méndez, 2002), implicando uma avaliação qualitativa e formativa, é a chave que permite compreender o alcance das alterações necessárias no modo de se conceber e praticar a avaliação das aprendizagens dos alunos no ensino básico. Esta “mudança de imagem da avaliação deve ser a consequência da sua mudança real de conteúdo e de funcionalidade”, como refere Casanova (2002, p. 63).

O enquadramento normativo dado à avaliação das aprendizagens dos alunos faz com que seja considerada como parte intrínseca da dinâmica de ensino e aprendizagem, assumindo um carácter contínuo e uma dimensão essencialmente formativa. A avaliação torna-se, desta forma, uma avaliação educativa na sua acepção mais consequente, isto é, uma avaliação que não é, apenas, um processo ou um procedimento para saber o que aprenderam e quanto aprenderam os alunos, mas, sim, um meio importante de ensino e de aprendizagem, de promoção da qualidade das aprendizagens e de formação e educação integral dos alunos. Como refere Gipps (1998, p. 36) a avaliação está, assim, deste modo, ao serviço da aprendizagem, assumindo a sua actualidade, significado e importância.

A avaliação, concebida e concretizada nesta perspectiva, torna-se coerente com a finalidade do currículo, assumindo como principal função a promoção da qualidade das aprendizagens e a formação integral dos alunos, conforme o disposto no Decreto-Lei 6/2001, de 18 de Janeiro. A avaliação, enquanto prática, deve estar ao serviço de outra prática, aprender. Como refere Alonso (2002, pp. 19-20), conceber a avaliação como componente intrínseca do processo curricular implica que avaliar seja “compreender e determinar o valor e a qualidade dos processos formativos a partir da recolha, análise e interpretação de dados relevantes, com base em critérios explícitos e partilhados, que

funcionam como referencial para a emissão de juízos de valor e para a tomada de decisões.”

Esta perspectiva, institucionalmente assumida e normativamente expressa no Despacho Normativo 30/2001, de 19 de Julho, exige que a avaliação esteja ao serviço do ensino e da aprendizagem, isto é, que a avaliação sirva para melhorar, apoiar, orientar e reforçar (Casanova, 2002, p. 12), dando primazia à sua função formativa e cumprindo, deste modo, a sua função integradora. Neste contexto, a avaliação é sinónimo de melhoria e de desenvolvimento, enfatizando a sua função reguladora entre o processo de ensino e o processo de aprendizagem. A avaliação tem, assim, uma intencionalidade essencialmente formativa já que se avalia “para conhecer” (Alvarez Méndez, 2002, p.89), longe, portanto, de uma função de selecção.

A avaliação das aprendizagens dos alunos, segundo o disposto no Despacho Normativo 30/2001, de 19 de Julho, dando primazia à avaliação formativa, à consistência dos processos de avaliação com as aprendizagens e competências pretendidas e à diversificação de modos e instrumentos de avaliação de acordo com a natureza das actividades e dos seus contextos, concretiza, de forma integral, as directrizes da Reorganização Curricular. Em conformidade, a avaliação deve identificar os pontos fortes e fracos dos alunos e sugerir formas de optimizar os pontos fortes e ultrapassar os pontos fracos, gerando um *feedback* permanente. Desta forma, a avaliação torna-se, conforme o enunciado no artigo 2 do Despacho Normativo 30/2001, de 19 de Julho, um “elemento integrante e regulador da prática educativa, permitindo uma recolha sistemática de informações que, uma vez analisadas, apoiam a tomada de decisões adequadas à promoção da qualidade das aprendizagens.”

A avaliação é, desta forma, “o ponto de encontro do acto didáctico” (Arredondo & Diago, 2003, p.48) entre aluno e professor, sendo a chave na acção comunicativa pedagógica, concretizando o seu potencial de dinamização e regulação da actividade educativa que, conjuntamente, professor e aluno constroem. Na base desta comunicação está, então, a avaliação que informa sobre o processo de ensino e aprendizagem e sobre a situação educativa do aluno. A avaliação transforma-se, deste modo, em parte intrínseca do processo de ensino e aprendizagem e como seu elemento dinamizador. Como refere Hadji (2001, p. 16), “a avaliação formativa é o horizonte lógico de uma prática avaliativa em terreno escolar”.

Neste cenário, a avaliação acompanha, no tempo, todo o processo de aprendizagem dos alunos de forma a poder verificar “ao longo de, e em coerência com, o modo como se ensina, isto é, como se organiza e intencionalmente orienta (o professor) o processo de alguém (os alunos, no caso) na aprendizagem de alguma coisa que se considera importante saber e ficar capaz de usar e mobilizar” (Roldão, 2003, p. 47). É uma avaliação que se afasta da cultura do teste, não se referindo, já, à aplicação de testes, mas sim, à apreciação de comportamentos, conhecimentos, capacidades, atitudes, hábitos, interesses, isto é, à avaliação das competências desenvolvidas pelos alunos.

Nesta funcionalidade essencialmente formativa da avaliação das aprendizagens dos alunos no ensino básico, a auto-avaliação assume, também, uma dimensão educativa e formativa importante, já que no artigo 7, alínea a, do Despacho Normativo n.º 30/2001, se refere que os alunos através da sua auto-avaliação são um dos intervenientes no processo de avaliação. Segundo Casanova (2002, p. 86), a auto-avaliação é a avaliação que uma pessoa faz das suas próprias actuações. O professor, como refere Nevo (1998, p. 96), “não é o único a conhecer o valor do aluno, mas (...) os alunos têm também alguma coisa a dizer sobre a qualidade do seu trabalho.” O aluno, no decorrer do processo de ensino e aprendizagem, em determinados momentos, realiza uma valoração de uma actuação concreta e dos seus progressos, assumindo-se, assim, a auto-avaliação como motivadora, já que o aluno assume um maior protagonismo no seu processo de aprendizagem, e formativa, pois o aluno reflecte sobre o seu processo de aprendizagem, assumindo as condições do seu desenvolvimento.

A auto-avaliação transforma-se “na base da regulação permanente da aprendizagem” (Casanova, 2002, p. 86), assumindo, assim, uma dimensão de auto-regulação da aprendizagem. O aluno é, desta forma, um elemento activo e responsável já que participa na avaliação da sua própria aprendizagem (Rosales, 1992, pp. 110-113). Auto-avaliar-se é, assim, segundo os termos de Arredondo & Diago (2003, p. 90), “assumir a responsabilidade de constatar acertos e erros e de conduzir e de melhorar o processo de auto-aprendizagem; é tomar consciência do que se está fazendo em relação com os objectivos que se estão a alcançar; é uma forma de motivar-se e de que cada pessoa assuma a autonomia do seu próprio processo educativo.”

A auto-avaliação, deste modo, reflecte-se, também, sobre o professor já que lhe disponibiliza informação que lhe permite ajuizar o processo de ensino e aprendizagem,

valorizar a perspectiva do aluno, conhecer a sua situação e valorar a sua própria actuação, reorientando-a, adequando-a ou melhorando-a. Aluno e professor são, assim, duas fontes de informação importantes para a avaliação. Como refere Nevo (1998, p. 96), “para se apreciar realmente o nível de um aluno é necessário combinar estas duas fontes de informação. Para avaliar o aluno é necessário que o professor e o aluno confrontem as suas observações e que troquem informações e as suas respectivas interpretações dos dados disponíveis.”

A avaliação que cada um faz de si mesmo é um dos factores decisivos de responsabilidade e empenhamento. A auto-avaliação propicia, assim, uma aprendizagem autónoma e uma maior implicação, assumindo a consciência das suas potencialidades e limitações e fomenta a auto-estima, valorizando o sabor de uma actividade realizada. Nesta perspectiva, a auto-avaliação não pode ser um elemento marginal, um apêndice, ou um ritual esvaziado de significado, pontualmente realizado, normalmente no final de um período, com uma lógica sumativa.

Esta perspectiva de co-responsabilização de professor e aluno pela avaliação exige que se garantam alguns pressupostos necessários para a sua correcta concretização. Segundo a síntese de Nevo (1998, pp. 97-98), é fundamental que haja respeito e confiança mútua entre professor e aluno, que ambos reconheçam os seus limites, que a avaliação seja entendida como um processo complexo, pertinente e dialógico, exigindo regras claras e uma atitude ética, assumindo professor e alunos a co-responsabilidade pelas consequências da avaliação.

A avaliação educativa, em que se insere coerentemente os princípios da Reorganização Curricular do Ensino Básico, é constituída por traços característicos que podem ser enunciados aproveitando a síntese proposta por Álvarez Méndez (2002, pp. 17-21): a avaliação: i) é “democrática”, já que se constrói com a participação de todos os intervenientes; ii) está “ao serviço dos protagonistas” do processo de ensino e de aprendizagem; iii) pressupõe uma “negociação” entre todos os intervenientes sobre os critérios a adoptar, a informação a recolher, os julgamentos a fazer, tornando-se assim “transparente”; iv) é “processual, contínua e integrada no currículo”, não se tratando de actividades pontuais e isoladas; v) é “formativa, motivadora e orientadora”, portanto, não sancionadora; vi) aplicando “técnicas de triangulação” quer dos instrumentos quer dos intervenientes.

Este enunciado de traços característicos da avaliação das aprendizagens dos alunos no ensino básico, enfatizando a avaliação como sendo essencialmente formativa, está de acordo com o princípio normativo que considera a avaliação formativa como “a principal modalidade de avaliação do ensino básico” (artigo 16 do Despacho Normativo n.º 30/2001). A avaliação das aprendizagens dos alunos na Área de Projecto, atendendo à sua natureza curricular, é-o, também, de um modo ainda mais evidente.

Os normativos que enquadram a Reorganização Curricular do Ensino Básico concebem, deste modo, a avaliação no centro nuclear do processo de ensino e aprendizagem, dotada de uma dinâmica que afecta, de uma forma sistémica, todos os elementos e intervenientes do sistema educativo. A avaliação, na sua dimensão formativa, não pode, assim, ficar reduzida à emissão de um juízo de valor sob a forma de uma classificação, mas deve intervir sobre o processo e implicar todos os seus intervenientes, assumindo quer a sua dimensão global, contínua e integradora quer a sua natureza qualitativa e interpretativa (Alonso, 2002, p. 20).

No entanto, a intencionalidade desta avaliação formativa, centrada em proporcionar informação significativa para orientar, regular e melhorar o processo educativo, implica uma mudança, nalguns casos radical, das concepções e práticas de avaliação. Com efeito, a avaliação é o resultado de uma história que ainda hoje se projecta, de forma complexa, sobre as concepções e práticas dos professores, determinando-as, de uma forma mais ou menos evidente e de um modo mais ou menos consciente.

4.2. A EVOLUÇÃO DO CONCEITO DE AVALIAÇÃO

A avaliação, reflectindo a sua historicidade conceptual, é hoje, cada vez mais, o resultado de um processo de construção e reconstrução, envolvendo uma diversidade de influências interagindo entre si (Guba & Lincoln, 1989, p. 22), gerando um campo semântico complexo, com culturas diferentes e práticas diversificadas. Nesta dinâmica evolutiva, a avaliação vai-se renovando e, simultaneamente, tornando-se mais complexa e exigente, com a sua multiplicidade de perspectivas, âmbitos, definições, finalidades e objectos.

A avaliação, proveniente do mundo da indústria e influenciada pelas ideias económicas e empresariais, reflecte, no seu desenvolvimento, o avanço das teorias da

psicologia evolutiva e da psicologia da aprendizagem (Casanova, 2002, p. 57). A diacronia conceptual da avaliação, que a seguir sucintamente se refere, adoptando a perspectiva das 4 gerações de Guba & Lincoln (1989), tem como função básica evidenciar os múltiplos significados e a crescente complexidade que a avaliação foi assumindo, evoluindo nos seus métodos, nos seus objectos e nos seus propósitos e finalidades. Esta descrição, em traços grossos, da biografia conceptual da avaliação justifica-se no âmbito deste estudo da avaliação das aprendizagens dos alunos na Área de Projecto atendendo à circunstância de as concepções e práticas de avaliação hoje adoptadas serem influenciadas, ainda, por ideias e princípios defendidas nestas diferentes gerações (Fernandes, 2005, pp. 55-59).

Guba & Lincoln (1989) distinguem 4 gerações de avaliação tendo cada uma delas como matriz identificadora: i) na primeira geração, a avaliação como medida; ii) na segunda geração, a avaliação como descrição; iii) na terceira geração, a avaliação como juízo de valor; iv) na quarta geração, a avaliação como negociação e construção.

Na primeira geração, a avaliação como medida (Guba & Lincoln, 1989, pp. 22-26), a avaliação é entendida como uma questão essencialmente técnica, baseada em testes que, sendo correctamente construídos, permitem medir, isto é, atribuir um número, considerado objectivo e rigoroso, ao domínio que os alunos têm dos conteúdos que lhes foram expostos. A avaliação é, deste modo, sinónimo de medida, tendo como propósito estabelecer diferenças individuais entre os alunos através de testes realizados individualmente ou colectivamente. É a avaliação positiva a partir de uma visão da psicologia comportamentalista segundo a qual o mundo é considerado “estático, fixo, previsível, medível e quantificável” (González, 2005, p. 2).

Esta perspectiva, influenciada pelo o processo de industrialização nos Estados Unidos, no início do século XX, e coerente com o discurso económico então em vigor, concebe as escolas como fábricas, os alunos como matérias-primas sendo os conceitos educativos reduzidos a termos neutros e técnicos, com uma visão determinante da relação meios-fins. Desta forma, os estudos sobre a rentabilidade dos trabalhadores tiveram como consequência, para a escola, um discurso pedagógico que vê a aprendizagem dos alunos em termos de rendimentos académicos, transformando-os em números de uma escala graduada, entendidos como garantes de objectividade e rigor. Assim como se defende na gestão da economia, também na escola se procura garantir a sistematização, a standardização e a eficiência. Esta maneira de pensar, e de olhar, para

a realidade educativa e para a avaliação consolida-se com a difusão dos testes psicológicos para medir a inteligência e as aptidões, largamente utilizados pelos exércitos aquando dos recrutamentos principalmente no exército dos Estados Unidos, e que os sistemas educativos incorporam como instrumentos credíveis para quantificar objectivamente o rendimento escolar dos alunos. Os testes tornam-se, assim, os instrumentos ideais para se medir os rendimentos escolares os alunos. Madaus & Stufflebeam (2000) denominam este período, que cronologicamente situam entre 1900 e 1930, como sendo a “idade da eficiência e dos testes”. Esta concepção de avaliação tem como função básica ser sumativa, classificativa, selectiva e pontual, reduzida a um ou dois testes, descontextualizada e normativa.

Na segunda geração, a avaliação como descrição (Guba & Lincoln, 1989, pp. 27-28), a avaliação alarga o seu campo de intervenção para além da avaliação do conhecimento dos alunos abarcando, também, os objectivos educacionais. A avaliação passa a descrever os pontos fortes e fracos dos objectivos educativos previamente definidos. Para além de medir, a avaliação descreve de que forma é que os alunos atingem os objectivos definidos. A medição deixa de ser sinónimo de avaliação e torna-se um seu instrumento. A avaliação desta geração, denominada de “idade tyleriana” por Madaus & Stufflebeam (2000), e cronologicamente situada entre 1930 e 1945, é influenciada pelo pensamento de Ralf Tyler, introdutor da expressão “avaliação educacional”, e reconhecido como o pai da avaliação, com *General Statement of Education*, publicado em 1942 e, posteriormente, com *Principles of Curriculum and Instruction*, de 1950. Para Tyler, a educação é um processo sistemático destinado a produzir mudanças no comportamento dos alunos através da instrução e a avaliação o meio que permite comprovar o grau de consecução dos objectivos propostos e a congruência entre a *performance* dos alunos e os objectivos enunciados. Assim, o propósito essencial da avaliação é melhorar o desenvolvimento do currículo, nascendo, deste modo, a avaliação de programas. A avaliação continua com uma perspectiva positiva mas, agora, “vista a partir de uma visão pedagógica” (González, 2005, p. 3).

Na terceira geração, a avaliação como juízo de valor (Guba & Lincoln, 1989, pp. 29-31), alarga-se bastante a dimensão conceptual da avaliação. A avaliação não se refere, apenas, ao rendimento dos alunos mas a todos os factores do sistema educativo, como, por exemplo, professores, recursos, conteúdos, organização, métodos, programas. Esta geração de avaliação tem a contribuição importante de Cronbach, com o artigo

“Course improvement through evaluation” publicado em 1963 na revista *Teachers College Record Revue*, n.º 64, para quem a avaliação é a recolha de informação com o fim de se tomarem decisões, e de Scriven, com o artigo “The methodology of evaluation”, publicado em 1967, na revista *Perspectives of curriculum evaluation*, para quem a avaliação é a valoração do objecto avaliado, em função dos resultados reais e não de objectivos pré-estabelecidos, pondo a ênfase nas atitudes geradas pelo programa nas pessoas implicadas, introduzindo, também, a distinção entre a avaliação sumativa e a avaliação formativa. Os avaliadores, para além de técnicos, são, também, juizes, já que formulam juízos de valor. Esta geração, que corresponde na terminologia de Madaus & Stufflebeam (2000) à “idade do desenvolvimento”, cronologicamente situada entre 1958 e 1972, alarga o campo da avaliação abrangendo a totalidade do âmbito educativo. Esta geração de avaliação foi fortemente influenciada pelas ideias behavioristas e pelo desenvolvimento da chamada pedagogia para a mestria, segundo a teorização feita por B. Bloom, T. Hasting e C. Madaus, em 1971, no livro “Handbook on formative and sumative evaluation of student learning”. A avaliação formativa assume um papel importante na criação de condições positivas para o sucesso dos alunos. Em Portugal, estas ideias generalizam-se através de políticas institucionais de formação de professores, conforme se pode comprovar pelo trabalho desenvolvido pela Comissão Instaladora de um Curso de Formação de Formadores, em 1977, funcionando no âmbito do Acordo Luso-Sueco (Cortesão & Torres, 1982, 1983).

A quarta geração, a avaliação como negociação e como construção (Guba & Lincoln, 1989, pp. 38-48), é uma geração ainda em emergência, uma perspectiva alternativa, desenvolvida num novo paradigma. Esta geração implica uma ruptura com as gerações anteriores, sendo a avaliação focada de uma forma diferente, entendida como uma avaliação receptiva (*responsive*), segundo a tradução de Fernandes (2005, p. 62). A avaliação é “uma avaliação focada no seu uso” (*utilization-focused evaluation*) (Patton, 2003, p. 223), entendida como um processo interactivo de negociação com os que nela estão envolvidos (*stakeholders*), uma avaliação receptiva construtivista (*responsive constructivist evaluation*), também generalizada com outras denominações, como sejam avaliação “interpretativa” e avaliação “hermenêutica” (Guba & Lincoln, 1989, p. 38).

Esta avaliação nova e alternativa caracteriza-se, fundamentalmente, pelos seguintes princípios, enunciados a partir da perspectiva apresentada por Scallon (2004, pp. 16-26):

- A avaliação baseia-se em situações de desempenho dos alunos que são colocados perante tarefas que exigem a construção de respostas de uma forma elaborada (*performance assessment*) e não, segundo a perspectiva tradicional, perante testes objectivos, exigindo respostas breves ou de escolha múltipla.
- A avaliação é autêntica, isto é, as situações de avaliação estão o mais perto possível de situações reais, isto é, são realistas e significativas (*authentic assessment*), contrariamente ao artificialismo, ou abstracção, das situações propostas tradicionalmente.
- A avaliação é interactiva, podendo haver comunicação entre o avaliado e o avaliador, através de questões, esclarecimentos, comentários, contrariamente à standardização ou uniformização da perspectiva tradicional.
- A avaliação é multidimensional, contextualizada, observando o aluno em muitos aspectos, contrariamente à lógica tradicional unidimensional em que as taxionomias separam o cognitivo, o afectivo e o psicomotor.
- A avaliação explicita as suas exigências, expectativas e standards como guias e referências e não segundo uma perspectiva normalizada.
- A avaliação é um juízo de valor, dando importância ao julgamento efectuado sobre o conjunto do desempenho dos alunos, e não a medida resultante de processos de quantificação baseada em testes objectivos.
- A avaliação valoriza o processo enquanto objecto de avaliação, interessando-se pelo caminho percorrido na aprendizagem realizada e, não, apenas pelo produto final.
- A avaliação integra-se na aprendizagem, valorizando a sua função formativa, geradora de *feedback* significativo e promovendo a regulação das actividades de ensino e aprendizagem, contrariamente à avaliação isolada feita numa lógica sumativa.

- o A avaliação integra o aluno através da auto-avaliação, contrariamente à visão tradicional que responsabiliza apenas o professor pela avaliação.

Esta viagem rápida pela diacronia do conceito de avaliação evidencia a sua crescente complexidade, assumindo-se, hoje, na sua quarta geração, como uma avaliação alternativa, diferente, nova, isto é, uma avaliação formativa, contínua, holística, integradora e diferenciada. Autores consagrados reflectem e escrevem, actualmente, sobre a avaliação segundo estes princípios, como sejam, entre outros, Abrecht (1994), Allal (1986), De Ketele (1986), Fernandes (2005), Gipps (1994), Hadji (1990), Nunziati (1990), Perrenoud (1986, 1999a), Scallon (2004) e Tellez (1996).

Apesar desta quarta geração ser uma geração ainda emergente, os seus princípios influenciam os currículos e os normativos de avaliação em vários sistemas educativos mundiais entre os quais o português. Princípios como a integração da avaliação no processo de aprendizagem, a avaliação formativa como a modalidade de avaliação privilegiada, a negociação entre os diferentes intervenientes da avaliação, a utilização de métodos qualitativos para além dos quantitativos, a utilização de técnicas e instrumentos de avaliação diversificados, são princípios actualmente consagrados nos normativos que regulamentam a Reorganização Curricular do Ensino Básico, como anteriormente já se referiu e a seguir se evidencia.

Este enquadramento genérico, em traços grossos, procura perspectivar a avaliação na sua dinâmica evolutiva. Esta historicidade do campo semântico da avaliação remete, sinteticamente, para duas perspectivas, segundo Scallon (2004), uma “perspectiva tradicional e uma perspectiva nova”, anteriormente sintetizada, ou, segundo os termos de Álvarez Méndez (2002) para duas racionalidades, uma “racionalidade técnica e instrumental”, em que o professor é um aplicador de técnicas e de recursos em cuja elaboração não participa directamente, e uma “racionalidade prática e crítica”, em que o professor é autónomo e responsável pelas decisões curriculares e em que a avaliação se constrói com a participação do sujeito avaliador e do sujeito avaliado. Bonniol & Vial (2001) num estudo sistémico sobre a avaliação perspectivam-na segundo três concepções fundamentais: “a avaliação como medida, dando prioridade aos produtos; a avaliação como gestão, focalizando os procedimentos e a avaliação como problemática do sentido, estando atenta aos processos.” (Bonniol & Vial, 2001, p. 13).

Subjacente a esta dicotomia, tradicional e nova ou alternativa, estão dois paradigmas que suportam estas visões da avaliação: o paradigma positivista, com uma lógica de avaliação psicométrica e quantitativa, e o paradigma naturalista, com uma lógica de avaliação holística e qualitativa. Estas duas lógicas, ou polaridades, coexistem, actualmente, no quotidiano escolar, contaminando-se mutuamente, não existindo, assim, uma “avaliação pura” (Arredondo e Diago, 2003: 17), mas sim uma tendência para se articularem, conforme muitos investigadores previram (Fernandes, 2005, p. 95): a avaliação quantitativa, para avaliar produtos acabados, numa perspectiva sumativa, e a avaliação qualitativa, para avaliar processos e o desenvolvimento de pessoas, numa perspectiva essencialmente formativa.

A avaliação, resultante da sua historicidade, é, assim, um conceito multiforme, com muitas perspectivas e definições plurais. No entanto, nesta diversidade, existe uma estrutura básica do conceito de avaliação que está presente em qualquer definição de avaliação que a considere como um processo dinâmico, aberto e contextualizado, desenvolvendo-se num período de tempo alargado, estrutura essa que é composta por três características fundamentais (Arredondo e Diago, 2003: 10):

- Obter informação: através da aplicação de procedimentos válidos e fiáveis para que informação obtida seja sistemática, rigorosa, relevante e apropriada e que fundamente a consistência e a segurança dos resultados da avaliação.
- Formular juízos de valor: a partir dos dados obtidos que devem permitir fundamentar a análise e a valoração dos factos que se pretende avaliar para que o juízo de valor seja o mais ajustado possível.
- Tomar decisões: de acordo com as valorações realizadas sobre as informações relevantes disponíveis.

Esta estrutura básica dá coerência ao processo de avaliação que se concretiza em contextos educativos determinados, actuando sobre conteúdos em diferentes momentos, ao longo de um tempo mais ou menos longo, e procurando atingir objectivos e finalidades formativas. Desta forma, a avaliação enquanto processo implica a explicitação das suas funções (para quê avaliar), dos seus conteúdos (o que avaliar), dos seus processos (como avaliar), dos seus momentos (quando avaliar) e dos seus actores (quem avalia). Sobre esta estrutura básica se integra a avaliação conforme é

perspectivada normativamente, isto é, como “um elemento integrante e regulador da prática educativa” (artigo 2.º do Despacho Normativo n.º 30/2001). A avaliação das aprendizagens dos alunos no ensino básico desenvolve-se, assim, numa perspectiva de “racionalidade prática e crítica” (Álvarez Méndez, 2002), procurando responder às exigências curriculares e concebendo-se “como uma actividade crítica de aprendizagem porque se assume que através dela, adquirimos conhecimento” (Álvarez Méndez, 2002, p. 16), devendo ser, neste contexto, formativa, motivadora e orientadora.

A avaliação assume, desta forma, características significativas que a projectam como actividade complexa que efectivamente é, uma actividade contínua, global, integradora e individualizada. Assim, a avaliação das aprendizagens dos alunos no ensino básico, para ser coerente com os normativos da Reorganização Curricular, deve ser entendida como uma actividade contínua de regulação interactiva (Allal, 1986), valorizando-se a sua dimensão formativa e formadora (Abrecht, 1994), na qual o aluno se apropria da função auto-reguladora potenciada pela avaliação (Fernandes, 2005).

Na miríade de definições existentes sobre o conceito de avaliação, este estudo assume como avaliação a definição proposta por Casanova (2002, p. 60) segundo a qual a avaliação é entendida como “um processo sistemático e rigoroso de recolha de dados, incorporado no processo educativo desde o seu começo, de maneira que seja possível dispor de informação contínua e significativa para conhecer a situação, formular juízos de valor em relação a ela e tomar as decisões adequadas para prosseguir a actividade educativa melhorando-a progressivamente.”

Esta definição articula-se, coerentemente, com as exigências curriculares e normativas que sustentam a Reorganização Curricular do Ensino Básico. A avaliação é, assim, uma prática reflectida e racional que dá conta da progressão individual de cada aluno através de uma regulação contínua das aprendizagens, pondo em estreita relação os professores e os alunos (Scallan, 2004, p. 204). A relação entre o professor, que avalia, e o aluno seu interlocutor, que é avaliado, deve ser, assim, uma relação de duplo sentido, implicando uma circulação de informação nos dois sentidos, um processo de aprendizagem mútua. Como refere Nevo (1998, p. 96), “as duas partes implicadas no diálogo não são necessariamente iguais, mas há uma simetria na medida em que cada um tem qualquer coisa a aprender com o outro e alguma coisa a lhe ensinar. No princípio do processo ninguém sabe tudo, mas as duas partes sabem alguma coisa e, no fim do diálogo, acabam por saber mais.”

De um modo sintético, pode afirmar-se que a avaliação das aprendizagens dos alunos no Ensino Básico deve ter uma funcionalidade essencialmente formativa, valorizando os processos, recolhendo dados ao longo desse processo, permitindo ter um conhecimento apropriado da situação avaliada para que se possam tomar as decisões imediatas e adequadas, promovendo o desenvolvimento das aprendizagens dos alunos e melhorando, e desenvolvendo, o processo que as avalia. Uma avaliação que concretiza o enunciado do despacho Normativo 30/2001, de 19 de Julho, assumindo-se, coerente e consequentemente, como “um elemento integrante e regulador da prática educativa” (artigo 2) e como, essencialmente, formativa (artigo 16).

4.3. O CONCEITO DE AVALIAÇÃO FORMATIVA

A avaliação formativa assume-se, curricularmente, como a modalidade de avaliação principal da avaliação das aprendizagens dos alunos do ensino básico. O artigo 16.º do Despacho Normativo n.º 30/2001, refere que a avaliação formativa é “a principal modalidade de avaliação do ensino básico, assume carácter contínuo e sistemático e visa a regulação do ensino e da aprendizagem, recorrendo a uma variedade de instrumentos de recolha de informação, de acordo com a natureza das aprendizagens e dos contextos em que ocorrem.”

Esta caracterização normativa da avaliação formativa, ao evidenciar a sua intencionalidade de proporcionar informação significativa com o objectivo de orientar, regular e melhorar o processo de aprendizagem dos alunos, implica uma mudança, nalguns casos radical, das concepções e práticas de avaliação. Com efeito, para concretizar esta sua funcionalidade, a avaliação formativa deve estar integrada no processo de ensino e aprendizagem e implicar professores e alunos, assumindo, desta forma, de um modo coerente, a sua dimensão global, contínua e integradora, conforme anteriormente se explicita aquando do capítulo “a avaliação segundo os normativos curriculares” (pp. 49-54).

A avaliação está no centro nuclear do processo de ensino e aprendizagem, dotada de uma dinâmica que afecta, de uma forma sistémica, todos os seus elementos e intervenientes. A avaliação como actividade inteligente de regulação e promoção da qualidade das aprendizagens dos alunos é o foco daquilo que Hadji (2001) designa por “aprendizagem assistida pela avaliação”, uma avaliação essencialmente formativa

inserindo-se “no contexto de uma relação de ajuda” (Scallon, 2004, p. 90). A avaliação não é, deste modo, “um fim em si mesma (...) é uma engrenagem no funcionamento didáctico” (Perrenoud, 1999a, p. 13).

A avaliação formativa é definida de uma forma plural por muitos dos autores que estudam e teorizam a avaliação educativa, independentemente do paradigma educativo em que se colocam. Com o propósito básico de evidenciar as dimensões valorizadas nas definições do conceito de avaliação formativa, apresenta-se, de seguida, algumas destas definições, sem a pretensão de ser uma enumeração exaustiva.

A avaliação formativa, para De Landsheere (1980, p. 226), “deve criar uma situação de progresso e reconhecer onde e em que é o que o aluno tem dificuldades, e ajudá-lo a superá-las. Esta avaliação não se traduz em níveis e, muito menos, em classificações numéricas. Trata-se de uma informação em *feedback* para aluno e professor.” Para Rosales (1992, p. 36), a avaliação formativa “serve para determinar a natureza do desenvolvimento do próprio processo e constitui o ponto de partida para decisões de aperfeiçoamento”. Hadgi (1994, pp. 63-64), por seu turno, refere que a avaliação formativa “tem por objectivo contribuir para melhorar a aprendizagem em curso, informando o professor sobre as condições em que está a decorrer essa aprendizagem, e instruindo o aprendente sobre o seu próprio percurso, os seus êxitos e as suas dificuldades.” De Ketele & Roegiers (1995, p. 53) referem que a avaliação formativa “é uma modalidade de avaliação de regulação que se aplica a uma pessoa num processo de aprendizagem.” Para Casanova (1995, p. 65), a avaliação formativa “utiliza-se na valorização dos processos; supõe a obtenção rigorosa de dados ao longo desse mesmo processo, de modo que em todo o momento se possua o conhecimento apropriado da situação avaliada que permita tomar as decisões necessárias de forma imediata; a sua finalidade é melhorar e aperfeiçoar o processo que se avalia.” Perrenoud (1999a, p. 103) afirma que é formativa “toda a avaliação que ajuda o aluno a aprender e a desenvolver-se, ou melhor, que participa da regulação das aprendizagens e do desenvolvimento no sentido de um projecto educativo.”

Esta listagem de definições revela que a avaliação formativa tem dimensões que a individualizam enfatizando a sua funcionalidade. Em primeiro lugar, o aluno é o seu primeiro e preferencial destinatário. Depois, integra-se no processo de aprendizagem, procurando orientar, regular e desenvolver a aprendizagem do aluno. A avaliação ao estar integrada no processo educativo, enfatiza a sua dimensão formativa,

transformando-se, naturalmente, num “instrumento de acção pedagógica” (Arredondo, 2002, p. 9), possibilitando que a aprendizagem se individualize e o aluno se olhe, também, como pessoa, e o professor desenvolva o seu processo de ensino e aprendizagem de forma personalizada e adaptada, tanto quanto possível, às características de cada aluno, ou, pelo menos, daqueles alunos que mostrem uma maior dificuldade e requeiram maior ajuda.

A avaliação formativa, como aliás os outros conceitos estruturantes desta fundamentação, é um conceito polissémico, com uma historicidade que o faz atravessar paradigmas diferentes, assumindo, também, de forma lógica, significados diferentes. Abrecht (1994, p. 18) refere que a avaliação formativa é como uma “estalagem espanhola”, sendo muitas coisas, consoante o modo como cada um a vê.

A expressão avaliação formativa é utilizada pela primeira vez por Scriven, em 1967, no artigo “The methodology of evaluation”, publicado na revista *Perspectives of curriculum evaluation*, centrado sobre avaliação dos meios de ensino (currículos, manuais, métodos), num contexto em que os procedimentos de avaliação formativa são concebidos para permitir ajustamentos sucessivos aquando do desenvolvimento e experimentação de um novo currículo, manual ou método de estudo (Allal, 1999, pp. 47-48). Nasce, assim, a distinção entre avaliação sumativa, cuja função é provar, validar, certificar, e a avaliação formativa, com uma função de melhorar e regular (Tessmer, 1993, p. 12). Posteriormente, Bloom e os seus colaboradores, em 1971, adoptam, para a avaliação das aprendizagens dos alunos, o conceito de avaliação formativa, aplicando-o aos procedimentos utilizados pelo professor para adaptar a sua acção pedagógica em função dos progressos e dos problemas de aprendizagens observadas nos alunos, sendo uma componente essencial da pedagogia da mestria (Allal, 1999, p. 48).

Função
A. S. e. A. T.

A concepção de avaliação formativa desenvolve-se, então, em múltiplas direcções (De Ketele, 1993, p. 65), sendo aplicada nos dois paradigmas estruturantes da educação (Shepard, 2001): a concepção neo-behaviorista e a concepção cognitivista da aprendizagem.

A avaliação formativa concretizada segundo uma concepção neo-behaviorista e segundo uma concepção cognitivista contém diferenças que a distinguem de uma forma significativa. De um modo sintético, apresentam-se as principais diferenças entre estas

duas perspectivas em função das etapas essenciais da avaliação formativa, segundo Allal (1999, p. 49):

1. "Recolha de informações referente aos progressos e às dificuldades de aprendizagem encontradas pelos alunos.
2. Interpretação destas informações numa perspectiva de referencial criterial e, na medida do possível, diagnóstico dos factores que estão na origem das dificuldades de aprendizagem observadas nos alunos.
3. Adaptação das actividades de ensino e de aprendizagem em função da interpretação feita das informações recolhidas."

Para a perspectiva neo-behaviorista, a recolha de informações baseia-se nos objectivos pedagógicos definidos em termos comportamentais, isto é, observáveis. As informações recolhidas centram-se, fundamentalmente, sobre os produtos, ou resultados de aprendizagens dos alunos, as suas *performances* face aos objectivos pré-estabelecidos. Estas informações são consideradas objectivas, uma vez que se baseiam em comportamentos manifestados pelos alunos. Estes dados são recolhidos através de instrumentos com características psicométricas, fornecendo dados quantitativos, principalmente instrumentos de controlo escrito, como testes e exercícios, questionários e grelhas de observação, que permitam registos muito pormenorizados do comportamento dos alunos.

A interpretação das informações é feita pondo a ênfase nos factores externos que podem estar na origem das dificuldades do aluno, como sejam, o tempo destinado à realização da tarefa, a adequação da programação das actividades, o *feedback* fornecido ao aluno, os pré-requisitos necessários para a realização da actividade. Esta interpretação é feita segundo uma perspectiva criterial, isto é, comparando a *performance* dos alunos com critérios previamente estabelecidos. Em função dos resultados obtidos pelo aluno pode identificar-se quais são os objectivos que não estão ainda atingidos e os factores que explicam essa situação.

A adaptação das actividades de ensino e aprendizagem em função da interpretação feita das informações recolhidas, última etapa da avaliação formativa, está ligada às condições de contexto, isto é, às variáveis que podem ter impacto na situação de aprendizagem do aluno. As adaptações estão, assim, estreitamente ligadas aos factores identificados para explicar a insuficiência de resultados, como por exemplo, a

falta de pré-requisitos, sendo concretizadas através de actividades de remediação. Normalmente, esta remediação é concretizada através de uma planificação de “actividades mais concretas, uma estruturação da situação de aprendizagem mais forte, um *feedback* mais rápido e mais frequente” (Allal, 1999, p. 52). As decisões adoptadas referem-se, assim, a actividades de recuperação para os alunos que não dominam os pré-requisitos, e de remediação para os que não atingiram os objectivos ao nível desejado.

A concretização da avaliação formativa segundo uma perspectiva cognitiva e construtivista apresenta, necessariamente, uma lógica diferente. Os objectivos pedagógicos são definidos em termos de funcionamento cognitivo do aluno, da sua representação da tarefa proposta e dos processos necessários para se obter um resultado. Assim, a recolha de informações não se centra, apenas, nos resultados de aprendizagem, que têm uma importância secundária, mas sim nos processos de aprendizagem. Desta forma, as informações são recolhidas de forma a compreender-se o funcionamento cognitivo do aluno perante a tarefa que lhe é proposta. Assim, as informações referentes às representações que o aluno tem da tarefa proposta e aos processos e estratégias que utiliza para chegar à sua resolução são prioritárias. Os erros dos alunos são analisados como reveladores das representações ou dos seus processos tendo em conta a situação dada. Em consequência, para a recolha de informações observa-se o aluno: i) na realização da tarefa; ii) enquanto pensa alto sobre o que está a fazer; iii) integrado num grupo de alunos a discutir a forma de resolver uma determinada actividade; ou em entrevistas. Os processos de recolha de informação baseiam-se, assim, em técnicas de observação directa e participante quando o aluno resolve a actividade, participa ou pensa em voz alta. As informações a recolher referem-se, essencialmente, à maneira como o produto foi conseguido, isto é, ao processo. Os instrumentos construídos para recolher esta informação são, também, instrumentos de tipo testes, exercícios, fichas de trabalho, mas construídos com o propósito de permitirem evidenciar o modo como os alunos realizam a actividade proposta.

As interpretações das informações recolhidas são feitas pondo a ênfase nas interacções existentes entre as características do aluno, como sejam o seu estágio de desenvolvimento cognitivo, a sua capacidade para integrar informações e reorientar a sua actividade em função dessas informações, a representação que tem da tarefa, e as características da tarefa, como sejam, o seu grau de abstracção, a sua complexidade e seu modo de apresentação. Na interpretação destas informações valoriza-se,

essencialmente, os aspectos ligados aos processos de aprendizagem. O quadro de referência para interpretar estas informações é um quadro de “referências gerais de tipo normativo – referência às condutas que são típicas dos alunos de uma certa idade ou estágio, mas a maioria das vezes o professor baseia as suas interpretações em intuições ou hipóteses formuladas a partir da sua experiência pedagógica” (Allal, 1999, p. 54). Se bem que se adopte, também, uma avaliação de referência criterial, a avaliação deve ser ipsativa, isto é, referindo-se ao aluno, como sujeito, comparando-o consigo mesmo (Fernandes, 2005, p. 75).

A adaptação das actividades pedagógicas, última fase da avaliação formativa, tem como propósito essencial ajudar “o aluno a descobrir os aspectos pertinentes da tarefa e a implicar-se na construção de uma estratégia mais adequada” (Allal, 1999, p. 55), procurando adaptações individualizadas através, por exemplo, de trabalhos individuais construídos em função da natureza das dificuldades encontradas, as interacções entre professor, aluno e pequenos grupos com níveis de aprendizagem diferentes. As decisões adoptadas põem a ênfase na ajuda dada ao aluno para descobrir aspectos pertinentes da tarefa e na construção de uma estratégia adequada por parte do aluno.

A avaliação concretizada com esta intencionalidade formativa, utilizada essencialmente na valorização dos processos, seja de funcionamento, seja de ensino ou de aprendizagem, pressupõe que se recolha, de forma rigorosa, informação pertinente ao longo do processo para que, em qualquer momento, se possa ter um “conhecimento apropriado da situação avaliada que permita tomar as decisões necessárias de forma imediata” (Casanova, 2002, p. 71). A função formativa da avaliação faz com que ela se realize ao longo do processo, simultaneamente à actividade que se está a concretizar, de um modo contínuo, e nunca no final, como simples comprovação de resultados. A prática da avaliação formativa é, assim, “indissociável da forma de organizar a sala de aula e do modo de estruturar o próprio processo de ensino aprendizagem” (Cortesão, 1996, p. 27).

É este olhar atento, e inteligente, sobre o referido, o que se está a passar, isto é, as aprendizagens dos alunos, o seu modo particular de aprender, em relação ao que se devia estar a passar, isto é, o referente construído para a situação, que “nos coloca no coração dos procedimentos da avaliação formativa” (Scallon, 2004, p. 212) e torna significativa a funcionalidade formativa da avaliação. Este olhar atento permite detectar

o que potencia ou bloqueia a aprendizagem e o seu sucesso ou insucesso, e assim, adoptar as “decisões adequadas à promoção da qualidade das aprendizagens”, conforme refere o artigo 2.º do Despacho Normativo n.º 30/2001.

Esta potencialidade da avaliação formativa na promoção qualitativa das aprendizagens dos alunos é possível devido ao facto de os seus efeitos actuarem de forma permanente, já que as decisões são tomadas de forma contínua, o que permite uma acção reguladora entre o processo de ensino e o processo de aprendizagem. A avaliação formativa situa-se, como refere Perrenoud (1999a, p. 89), na “perspectiva de uma *regulação intencional*, (isto é), determinar ao mesmo tempo o caminho já percorrido por cada um e aquele que falta percorrer.” Esta dimensão reguladora faz com que não seja apenas o aluno a adaptar-se ao sistema de ensino, mas também, o sistema de ensino que tem de se adaptar à pessoa que é o aluno. A avaliação formativa interessa, assim, quer a professores, com uma funcionalidade essencialmente de regulação, quer aos alunos, com uma dimensão fundamentalmente de auto-regulação.

A avaliação formativa não é, desta forma, uma actividade para “provar ou validar a eficácia do processo de ensino mas, sim, uma parte integrante do próprio processo” (Tessmer, 1993, p. 12). Conforme refere Scallon (2004, p. 217), a avaliação formativa não se deve reduzir, apenas, ao “estado de progressão de um aluno em relação ao que é desejável, mas, também, igualmente, poder situá-lo numa progressão.” Para Abrecht (1994, pp. 18-19), a “avaliação formativa não é uma *verificação* de conhecimentos. É antes o *interrogar-se sobre um processo*; é o refazer do caminho percorrido, para reflectir sobre o processo de aprendizagem em si mesmo, sendo útil, principalmente, para levar o aluno a considerar uma trajectória e não um estado (de conhecimentos), dando sentido à sua aprendizagem e alertando-o, ao mesmo tempo, para eventuais lacunas ou falhas de percurso, levando-o, deste modo, a buscar – ou, nos casos de menor autonomia, a solicitar – os meios para vencer as dificuldades.”

A avaliação formativa tem uma funcionalidade essencial de regulação, isto é, “tem por fim assegurar a articulação entre as características da pessoa em formação, dum lado, e as características do sistema de formação, por outro lado” (Allal, 1999, p. 48). Regular os processos, reforçar os êxitos e remediar as dificuldades (Leite & Fernandes, 2002, p. 41) são, deste modo, propósitos básicos da avaliação formativa. Desta forma, a avaliação formativa “tem por finalidade não apenas dar informações sobre o grau de consecução dos objectivos fixados antecipadamente, mas também

ajudar a tomar decisões quanto aos processos de os conseguir alcançar” (Leite, 1993, p. 13), tendo como finalidade pedagógica a “individualização dos modos de acção e de interacção pedagógicas a fim de assegurar que um máximo de alunos possa atingir a mestria dos objectivos essenciais do programa de formação” (Allal, 1999, p. 49). (Esta adaptação das actividades pedagógicas a cada aluno é a individualização.

A regulação pode assumir várias formas e perspectivar-se de forma plural. Segundo Abrecht (1994, pp. 45-47), a regulação pode assumir várias formas: retroactiva, pró-activa e interactiva. A regulação retroactiva implica sempre actividades de remediação que têm como objectivo fazer com que o aluno ultrapasse as dificuldades ou corrija os erros detectados. A regulação retroactiva é, assim, um “tempo de paragem das actividades de aprendizagem” (De Ketele, 1993, p. 65), para verificar se os objectivos estão ou não a ser atingidos, normalmente, através de um teste formativo, para, depois, se planificar actividades de remediação pertinentes. A avaliação é pontual e a regulação retroactiva. Esta regulação é a regulação típica do paradigma neo-behaviorista e da pedagogia por objectivos (Abrecht, 1994, p. 45).

A regulação inter-activa é a que se integra nas actividades de ensino e aprendizagem e é a que está mais em conformidade com as perspectivas cognitivistas e construtivistas. O diagnóstico e a ajuda são individualizados e acontecem no decurso do processo. Nesta regulação, todas as interacções do aluno no contexto de aula são ocasiões de avaliação e de auto-avaliação e, portanto, de interacções formativas (Allal, 1999, p. 58). Na regulação interactiva os alunos controlam, através de processos cognitivos e metacognitivos, o desenvolvimento das suas aprendizagens. A avaliação é contínua e a regulação interactiva.

A regulação pró-activa refere-se, essencialmente, à previsão de actividades de consolidação e aprofundamento das aprendizagens do aluno, abrangendo não só os alunos com dificuldades mas todos os alunos. Esta forma de regulação tem, também, por função recolher informação e interpretá-la com o objectivo de preparar uma nova sequência de aprendizagem que tenha em conta as características dos alunos.

Para além destas três modalidades básicas de regulação formativa há as “modalidades mistas que podem revestir aspectos diversificados” (De Ketele, 1993, p. 66), combinando, de várias formas, as modalidades entre si, a avaliação pontual e a regulação retroactiva com a avaliação contínua e a regulação interactiva, conforme

refere Allal (1999, p. 59). Segundo, ainda, Allal (1988, pp. 97-100) existe uma regulação regulada, interactiva, em que há uma adaptação imediata, quase espontânea, da actividade de aprendizagem do aluno, em função das interacções professor e aluno, alunos e alunos e alunos e materiais pedagógicos, e uma regulação diferida, que pode ser retroactiva, com um regresso aos objectivos não atingidos ou às tarefas não realizadas, e pró-activa, orientada para a realização de novas actividades de consolidação e/ou de aprofundamento.

Hadgi (1994, p. 126) distingue dois modos de regulação: “uma regulação imediata ou contínua, no dia a dia, mais intuitiva, e integrada num método tacteante; e uma regulação a longo prazo, pontual, que poderemos denominar como avaliação formativa por etapas, e que situa o comportamento em relação ao objectivo”. A regulação pode ainda ser entendida de acordo com as perspectivas de Torrance & Pryor (2001), como regulação convergente, na perspectiva neo-behaviorista, em que a regulação está dependente de um critério ou objectivo previamente definido, e como regulação divergente, orientada para estratégias de resolução de problemas e de aprendizagens significativas, mais de acordo com as perspectivas cognitivistas e construtivistas.

A regulação é, neste contexto, essencialmente, uma actividade pedagógica (Hadgi, 1994, p. 126), que se baseia no *feedback* como mecanismo de orientação, sendo a avaliação o seu suporte. O *feedback*, quer para os behavioristas quer para os construtivistas, garante as informações necessárias para que professores e alunos as possam utilizar quer na auto-correcção quer no seu desenvolvimento (Shepard, 2001, p. 1092). Avaliação e regulação assumem, assim, uma estreita ligação, em que a avaliação é considerada como um “trabalho do sujeito” (Vial, 2001, p. 68), em colaboração e partilha com outros sujeitos que são intervenientes na situação de avaliação. A regulação assume um papel fundamental já que o aluno ao refazer ou fazer de novo, em função daquilo que deve fazer, faz melhor, altera sua maneira de fazer. Chama-se a este “trabalho correctivo a regulação” (Vial, 2001, p. 68). Mas este processo de regularização não é um fazer de novo idêntico, mas sim, um salto qualitativo, em que o aluno faz outra coisa (Vial, 2001, p. 68).

Esta função reguladora da avaliação formativa baseia-se no seu carácter de avaliação informativa que é “o seu carácter essencial” (Hadji, 2001, p. 20). Desde que informe, a avaliação é formativa e, nesta perspectiva, essencialmente comunicação,

inserida, de modo contínuo, no processo educativo, potenciando a qualidade das aprendizagens dos alunos. Como refere Perrenoud (1999a, p. 99), “a comunicação (é o) motor da regulação.” É este propósito de ajuda que determina uma acção inteligente alicerçada na compreensão de uma dada situação, que possibilita um melhor agir.

A avaliação formativa desenvolvida na perspectiva neo-behaviorista, como uma avaliação pontual, orientada para a verificação da consecução dos objectivos comportamentais e com pouca participação dos alunos é, ainda, a forma dominante em grande parte das concepções e práticas de avaliação formativa dos professores, conforme o demonstram as investigações recentes (Domingos, 2005, p. 64). No entanto, a avaliação formativa concretizada sob um paradigma cognitivista e construtivista, a que é coerente com a Reorganização Curricular do Ensino Básico, é uma “avaliação formativa alternativa, (entendida como uma) construção social complexa, um processo eminentemente pedagógico, plenamente integrado no ensino e na aprendizagem, deliberado, interactivo, cuja principal função é a de regular e de melhorar as aprendizagens dos alunos” (Fernandes, 2005, p. 65).

Esta avaliação formativa alternativa pressupõe a partilha de responsabilidades entre professores e alunos, sendo o *feedback* um instrumento fundamental do professor na dinâmica de aprendizagem e a auto-regulação e auto-avaliação factores de sucesso para os alunos (Shepard, 2001, p. 1092). A regulação, como processo deliberado e intencional de controlo dos processos de aprendizagem, assume, deste modo, a forma de uma espiral (Vial, 2001, p. 74), potenciadora de saltos qualitativos, permitindo ao aluno passar de “um nível de coisas aplicáveis tais quais são a um outro nível dito de ‘transfert’, um transfert pensado como transporte e ao mesmo tempo como transformação” (Vial, 2001, p. 74). Como refere Perrenoud (1999a, p. 96), “toda a regulação, em última instância, só pode ser uma auto-regulação”, de acordo com princípios construtivistas, isto é, nenhuma intervenção externa produz efeitos se não for percebida, interpretada, interiorizada por um sujeito. Neste sentido, valorizar a auto-regulação é “reforçar as capacidades do sujeito para gerir ele próprio os seus projectos, os seus progressos, as suas estratégias perante as tarefas e obstáculos” (Perrenoud, 1999a, p. 97).

A avaliação formativa alternativa, no contexto da Reorganização Curricular do Ensino Básico, implica que professores e alunos interiorizem uma atitude formativa sem a qual a avaliação formativa perde autenticidade e fica limitada nos seus efeitos.

Conforme refere Abrecht (1994, p. 18) “a avaliação formativa é mais uma atitude que um método.” A primeira condição básica na construção desta atitude formativa é que a avaliação seja concebida como uma actividade partilhada, de forma responsável, por professores e alunos, aliás de acordo com a avaliação de quarta geração (Guba & Lincoln, 1989, pp. 38-48) que anteriormente de forma sumária, se caracterizou. Os alunos, só participando “conscientemente na avaliação, compreendem os critérios que definem um bom trabalho e assumem a responsabilidade por monitorizar a sua própria aprendizagem.” (Shepard, 2001, p. 1092). A avaliação torna-se, assim, uma actividade transparente, em que os critérios estão claramente explicitados desde o início do processo de aprendizagem, possibilitando uma auto-avaliação consequente por parte dos alunos. Conforme refere Álvarez Méndez (2002, p. 109), a avaliação, na óptica construtivista, deve ser uma “avaliação crítica exercido por um professor crítico que exige diálogo, participação, co-responsabilidade, deliberação e compreensão.”

Os professores têm de organizar o processo de ensino e de aprendizagem definindo prévia e claramente os seus propósitos e natureza, bem assim como os da avaliação. Os professores devem utilizar de forma permanente, e inteligente, o *feedback* como instrumento de regulação das aprendizagens dos alunos, construindo um clima positivo de comunicação interactiva entre si e os seus alunos e dos alunos entre si. Por seu lado, os alunos devem participar de forma activa nos processos de aprendizagem e de avaliação, utilizar o *feedback* disponibilizado para regular as suas aprendizagens, analisando o seu trabalho através de processos metacognitivos e da auto-avaliação e organizando o seu próprio processo de aprendizagem. Tudo isto pressupõe “uma partilha de responsabilidades entre alunos e professores em matéria de avaliação e de regulação das aprendizagens” (Domingos, 2005, p. 65).

A avaliação formativa possibilita que o aluno saiba “situar-se – saber onde está, ver quais os caminhos, quais os obstáculos – através da auto-avaliação” (Abrecht, 1994, p. 125), sendo nesta perspectiva um factor de motivação e dinamização da aprendizagem do aluno, já que “a avaliação formativa *acompanha* a aprendizagem” (Abrecht, 1994, p. 127), ajustando-a e orientando-a através de *feedback* significativamente informativo, permitindo não só fazer o ponto da situação mas, também, dinamizar o processo de aprendizagem. No limite, concorda-se com Perrenoud (1999a, p. 107) quando refere que “todo o *feedback* é formador, venha de onde vier e

qualquer que seja a sua intenção, visto que contribui para a regulação da aprendizagem em curso.”

A adopção de uma atitude e prática formativa, por parte de professores e de alunos, beneficia a qualidade das aprendizagens realizadas, conforme mostra a investigação já realizada sobre a avaliação formativa que evidencia que o ensino que integra a avaliação formativa no seu processo provoca um maior desenvolvimento nas aprendizagens dos alunos em comparação com os que têm processos de ensino sem avaliação formativa (Tessmer, 1993, p. 13; Shepard, 2001, p. 1093).

A avaliação formativa alternativa, na perspectiva adoptada por Fernandes (2005), é a forma mais consequente de se perspectivar a avaliação de um modo coerente com os pressupostos da Reorganização Curricular do Ensino Básico, já que olha para o aluno como sujeito, e tem como propósito fundamental identificar e diagnosticar os pontos fortes e fracos da aprendizagem individual dos alunos, de forma a potenciar a sua qualidade e o seu desenvolvimento e progresso (Gipps, 1999, p. 368).

Nesta perspectiva, a avaliação formativa é uma avaliação ideográfica (Casanova, 2002, p. 79) já que “o referente avaliador são as capacidades que o aluno põe e as suas possibilidades de desenvolvimento em função das suas circunstâncias particulares, isto é, um referente absolutamente interno à própria pessoa avaliada.” A avaliação, partindo do diagnóstico inicial das capacidades do aluno, avalia de forma contínua o esforço, a vontade do aluno na sua aprendizagem, isto é, a sua atitude, e não só as competências ou objectivos que vai adquirindo e atingindo.

Segundo a sua temporização, a avaliação formativa é uma avaliação processual já que enfatiza “a valorização contínua da aprendizagem do aluno e do ensino do professor, através da recolha sistemática de dados, da sua análise e da tomada de decisões oportunas durante o próprio processo” (Casanova, 2002, p. 83). Esta característica processual é profundamente formativa já que permite a recolha de dados durante um tempo longo, no processo, e gera um *feedback* significativo já que é oportuno e eficaz.

A avaliação formativa assume, também, uma dimensão de avaliação interna ao processo de ensino e de aprendizagem. Nesta óptica ela pode assumir a função de auto-avaliação, de co-avaliação e de hetero-avaliação (Casanova, 2002, pp. 86-89). A auto-avaliação processa-se quando o aluno avalia as suas próprias actuações. A co-avaliação

consiste na avaliação mútua, conjunta, de alunos e professor, de uma determinada actividade realizada. A hetero-avaliação é a avaliação que uma pessoa realiza sobre outra, a que o professor habitualmente realiza sobre o aluno.

A avaliação formativa, neste contexto, exige práticas essencialmente qualitativas, informais, partilhadas e contextualizadas, concretizada de uma forma contínua e global. Esta perspectiva de se entender a avaliação formativa pode desenvolver-se para formas mais elaboradas, tornando-se uma avaliação formadora (Nunziati, 1990) entendendo-se por este conceito a apropriação, pelos alunos, da auto-avaliação, da auto-correcção, auto-regulação e auto-controlo, implicando-se na sua própria aprendizagem e, assumindo, assim, a responsabilidade pelo seu sucesso. Hadgi (1994, p. 170) refere que “uma das hipóteses nas quais se fundamenta a ideia da avaliação formadora é a de que o aluno aprende tanto melhor quanto mais se tornar autónomo. A representação dos fins e a apropriação dos critérios são, simultaneamente, os instrumentos e a marca de uma conquista da autonomia.” É esta apropriação pelos alunos dos critérios de avaliação que distingue a avaliação formadora da avaliação formativa em que a intervenção e responsabilidade do professor é mais evidente. É neste contexto que Nunziati (1990) também denomina a avaliação formadora de auto-avaliação formativa.

A avaliação formativa, como modalidade básica de avaliação do ensino básico, conforme refere o artigo 16.º do Despacho Normativo n.º 30/2001, que regulamenta as aprendizagens dos alunos no ensino básico, deve ser parte integrante do contrato didáctico (Perrenoud, 1999a, p. 118) estabelecido entre o professor e os alunos. A avaliação formativa concretiza-se, pratica-se, *com* os alunos e não *para* os alunos, em que estes se apropriam dos objectivos, critérios e indicadores do seu desempenho no processo de aprendizagem, e os professores adoptam uma atitude empática, positiva e construtiva, criando um clima favorável às aprendizagens. A avaliação formativa pode ser, desta forma, a concretização educativa do provérbio chinês: “se te pedirem um peixe, ensina-o a pescar.”

De uma forma sintética, pode considerar-se que a avaliação formativa deve ser, conforme refere Hadgi (1994, p. 127), pertinente, isto é, deve “pôr a avaliação ao serviço da regulação pedagógica”, e significativa, isto é, deve dar ao aluno “elementos para analisar e compreender a sua situação a fim de progredir em direcção ao objectivo pretendido. Adoptando os termos de Álvarez Méndez (2002, p. 16) a avaliação só é

conceito

formativa quando “forma, convertida ela própria em meio de aprendizagem e em expressão de saberes.”

Esta avaliação formativa alternativa, dinamizada de forma articulada e coerente no interior do currículo, geradora de aprendizagens activas, significativas, integradoras e funcionais (Alonso, 2002, p.21), potencia a qualidade e a motivação intrínseca de quem aprende e de quem ensina. A avaliação formativa pratica-se, assim, em contextos significativos, activos e inteligentes, potenciadores do pensamento, da reflexão e da acção, prática esta que é contínua, reguladora, diferenciada e multidimensional. Desta forma, a avaliação formativa é a modalidade de avaliação que, pelas suas características, melhor se adequa à avaliação das aprendizagens dos alunos na Área de Projecto atendendo à sua natureza de área curricular não disciplinar.

4.4. A AVALIAÇÃO DAS APRENDIZAGENS NA ÁREA DE PROJECTO

A avaliação, sendo um elemento condicionador dos processos de aprendizagem dos alunos, deve ser uma prática coerente com as directrizes curriculares. Esta coerência entre o currículo e a avaliação projecta-se, naturalmente, na avaliação das aprendizagens dos alunos na Área de Projecto.

A fundamentação anteriormente explicitada evidencia a coerência interna entre a avaliação formativa e a avaliação das aprendizagens dos alunos na Área de Projecto e revela a adequação existente entre a natureza curricular da Área de Projecto e as características da avaliação formativa. Este capítulo procura, num primeiro momento, sistematizar o essencial desta coerência e adequação e, depois, caracterizar a especificidade da avaliação de competências como sendo aquela que mais coerente é com a avaliação das aprendizagens dos alunos na Área de Projecto.

A Área de Projecto, como anteriormente se refere, baseando-se em perspectivas construtivistas da aprendizagem, promovendo a natureza activa e construtiva do conhecimento através de aprendizagens significativas, desenvolvidas em metodologia de projecto, privilegiando os alunos como sujeitos da sua aprendizagem e valorizando uma concepção de saber mais atitudinal e processual que declarativo, é o espaço natural para adopção de processos avaliativos alternativos, autênticos, formativos e formadores (Abrecht, 1994; Barreira, 2001; Fernandes, 2005; López, 2000).

A avaliação da Área de Projecto assume, desta forma, as características de uma avaliação de quarta geração, adoptando a terminologia de Guba & Lincoln (1989), anteriormente caracterizada, desenvolvendo-se como um processo negociado e interactivo entre os diferentes intervenientes, com uma “matriz construtivista” (Coll et al., 2001), formativa, qualitativa e significativa. Uma avaliação que se baseie em tarefas contextualizadas e não normalizadas ou rotineiras, que utilize as informações e os conteúdos de forma funcional, como instrumentos de aprendizagem e, não, como finalidades em si mesmos. Uma avaliação que implique a partilha e colaboração entre professores e alunos e que não seja, apenas, da responsabilidade do professor e que integre a auto-avaliação como parte indissociável do processo de avaliação. Uma avaliação que, com estas características, se afirme como uma “avaliação educativa e alternativa”, segundo os termos de Gipps (1994), isto é, “uma avaliação que é eminentemente formativa nas suas formas e conteúdos” (Fernandes, 2005, p. 63). A avaliação deixa, assim, de ser entendida como produto, actividade final, numa lógica sumativa, e passa a ser entendida como processual e formativa. É a perspectiva da “aprendizagem assistida pela avaliação”, de que fala Hadji (1992; 2001), cujo objectivo é uma regulação óptima do processo de aprendizagem. A avaliação assume, desta forma, uma dimensão essencialmente qualitativa, processual, interactiva, partilhada e contextualizada, uma avaliação contínua e estratégica (López, 2000), democrática, transparente e integrada (Álvarez Méndez, 2002, pp. 17-18).

A avaliação, com estas características, enquadra-se, de forma coerente, com os pressupostos da Reorganização Curricular do Ensino Básico. Assim, e consequentemente, a avaliação das aprendizagens dos alunos na Área de Projecto integra, de forma coerente e consequente, o ensino, a aprendizagem e a avaliação, baseando-se numa selecção de tarefas significativas, valorizando o *feedback*, e assentando-se na triangulação, quer de estratégias, técnicas e instrumentos, quer de intervenientes, de espaços e de tempos (Fernandes, 2005).

A avaliação das aprendizagens dos alunos na Área de Projecto tem, pois, como pilar fundamental, a avaliação formativa, como modalidade básica de avaliação do ensino básico que é, e expressa-se sumativamente, segundo o artigo 28, alínea b, do Despacho Normativo n.º 30/2001, de 19 de Julho, “de forma descritiva nas áreas curriculares não disciplinares, conduzindo, também, à atribuição de uma menção qualitativa (Não satisfaz, Satisfaz, Satisfaz bem) no caso da área de projecto.” A

avaliação sumativa é definida normativamente (artigo 22 do Despacho Normativo n.º 30/2001) como uma “síntese das informações recolhidas sobre o desenvolvimento das aprendizagens e competências definidas para cada área curricular e disciplina, no quadro do projecto curricular de turma respectivo, dando uma atenção especial à evolução do conjunto dessas aprendizagens e competências”.

A avaliação sumativa das aprendizagens dos alunos na Área de Projecto resulta, assim, do processo de aprendizagem realizado já que, como refere Allal (1999, p. 14) a “avaliação formativa prepara a avaliação sumativa” estabelecendo-se laços entre as duas formas de avaliação, já que a avaliação formativa só tem sentido se for perspectivada em função de uma avaliação sumativa e certificativa (Roegiers, 2004, p. 39).

A avaliação das aprendizagens dos alunos na Área de Projecto é uma avaliação qualitativa, já que se expressa “de forma descritiva (...) conduzindo (...) à atribuição de uma menção qualitativa” (artigo 28, alínea b, do Despacho Normativo n.º 30/2001, de 19 de Julho). A avaliação qualitativa é “imprescindível para a avaliação dos processos de aprendizagem, num sentido educativo com todo o valor que encerra o termo” (Casanova, 2002, p. 112). Desta forma, e sinteticamente, a avaliação das aprendizagens dos alunos na Área de Projecto pode caracterizar-se através da seguinte enunciação: a sua funcionalidade é essencialmente formativa, valoriza os aspectos qualitativos dos processos de ensino e aprendizagem e baseia-se num método indutivo e descritivo. Indutivo, pois a sua fonte de dados é o quotidiano das aulas, e descritivo, já que é a forma mais consequente para reflectir clara e expressivamente a informação relativa à evolução do aluno (Casanova, 2002, p. 132). Neste contexto, a Área de Projecto, como área curricular não disciplinar é um espaço de desenvolvimento de competências transversais (Abrantes, 2002) o que implica que a avaliação das aprendizagens na Área de Projecto seja, essencialmente, uma avaliação de competências com uma funcionalidade basicamente formativa.

O Currículo Nacional do Ensino Básico é um currículo estruturado em competências e, portanto, a sua avaliação deverá assumir-se como uma avaliação de competências (Scallon, 2004). Conforme anteriormente se refere, o significado de competência curricularmente enunciado é a competência entendida como saber agir, mobilizando e utilizando um conjunto de recursos. Assim, o domínio de uma competência não é uma questão de geração espontânea, pressupondo, que “a sua

aquisição, o seu desenvolvimento e a sua construção seja encarada numa perspectiva de progressão do aluno” (Scallan, 2004, p. 204).

A avaliação de competências pode ser concretizada, basicamente, de dois modos, em função dos dois paradigmas dominantes na educação: numa perspectiva behaviorista, em que a competência é entendida de forma atomística, como “a especificação precisa das capacidades necessárias para desempenhar determinada tarefa, traduzidas pela identificação de um conjunto de comportamentos observáveis, susceptíveis de evidenciar uma actuação competente” (Peralta, 2002, p.28) e numa perspectiva conforme o Currículo Nacional de Ensino Básico, assente “na ideia da diferenciação na realização das tarefas por sujeitos diferentes e na individualidade da pessoa que as realiza” (Peralta, 2002, p. 28). Enquanto que no primeiro modo, a avaliação se centra na actividade descontextualizada e padronizada, no segundo, centra-se no desempenho de uma pessoa em particular, num sujeito.

A avaliação de competências está, assim, dependente de uma concepção mais analítica ou mais holística de competência. De uma forma sumária, e adoptando a síntese elaborada por Peralta (2002, pp. 29-30), a avaliação de competências processa-se, basicamente, em função de dois modos, que a seguir se enuncia:

- A competência, considerada como um conjunto de comportamentos pré-definidos, avalia-se pela “exposição indirecta do aluno à resposta a questões pontuais que nos indicam o que sabe, em relação ao que tínhamos previsto que soubesse, e a que distância está do padrão de desempenho médio”, e utiliza instrumentos fechados com itens objectivos.
- A competência considerada nas suas várias componentes (conhecimentos, procedimentos, atitudes), avalia-se por processos diversificados “que medeiam entre a utilização de instrumentos fechados e abertos, de acordo com a concretização de várias intenções possíveis”; a competência como acção em situação pode ser avaliada directamente “pela observação do agir em situação, do recurso a estratégias diversificadas e a procedimentos adequados, do rigor e consistência dos conhecimentos mobilizados e, enfim, da consciência demonstrada na tomada de decisões e nos processos de negociação de sentido na

realização das actividades propostas, ou indirectamente, por inferência, através da observação de artefactos, mais ou menos complexos, que o aluno produziu.”

Avaliar competências implica, deste modo, e ainda segundo as palavras de Peralta (2002, p. 32) “observar o(s) aluno(s), directa ou indirectamente, na realização de actividades, tão próximas quanto possível de situações autênticas.”

O conceito de competência enunciado no Currículo Nacional do Ensino Básico, como anteriormente se refere (p. 37), pressupõe uma noção de competência complexa, em que o aluno, ao agir em situação, mobiliza, de forma integrada, conhecimentos, capacidades e atitudes. Nesta perspectiva “avaliar uma actuação competente pressupõe, nesse caso, uma situação que permita observar o modo como o aluno a enfrenta” (Peralta, 2002, p. 29). A partir desta noção de competência é necessário, segundo Scallon (2004, p. 136), “encarar uma metodologia de recolha de informações, de interpretação dos resultados e de inferência (sendo o objecto principal da avaliação) a capacidade do indivíduo em mobilizar os seus recursos.”

A avaliação de competências é, desta forma, essencialmente, uma inferência. Se a competência é a capacidade de mobilização de recursos para responder a uma dada situação, este processo é interno ao indivíduo. O que se pode, então, avaliar é a manifestação dessa competência, isto é, o desempenho (*performance*). Como a competência só se manifesta numa acção, ou produção, é importante a natureza da situação que a provoca. As situações de avaliação devem ser complexas (*open-ended task*), exigindo respostas elaboradas por parte dos sujeitos, autênticas, realistas e significativas tendo em conta a sua contextualização, isto é, a qualidade que as torna comparáveis a situações do quotidiano (Scallon, 2004, p. 137). Os projectos e a aprendizagem por problemas são duas formas de avaliação de competências que estão associadas à visão construtivista e sócio-construtivista da aprendizagem (Scallon, 2004, p. 140) e, consequentemente, da Área de Projecto, atendendo à sua natureza curricular.

4.5. TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE AVALIAÇÃO

As técnicas de avaliação são, segundo Zabalza (1998, p. 230), “qualquer instrumento, situação, recurso ou procedimento que se utilize para obter informação sobre o andamento do processo.” Por seu lado, os instrumentos de avaliação são,

segundo Arredondo & Diago (2003, p. 167) “uma ferramenta específica, um recurso concreto, ou um material estruturado que se aplica para recolher os dados de forma sistematizada e objectiva sobre algum aspecto claramente delimitado.” Assim, técnica é um conceito amplo que pode abarcar e utilizar vários instrumentos.

A avaliação das aprendizagens dos alunos na Área de Projecto deve ser uma “avaliação instituída” (Hadji, 2001, p. 17), isto é, que se baseie na operacionalização de uma instrumentação específica. O despacho Normativo n.º 30/2001 refere a adequação dos “modos e instrumentos de avaliação à diversidade de aprendizagens e à natureza de cada uma delas, bem como aos contextos em que ocorrem.” Assim, a instrumentação (Pacheco, 2002, p. 59), referindo-se à negociação dos instrumentos e critérios de avaliação, depende dos dispositivos de avaliação criados. Neste contexto, um dispositivo de avaliação é, segundo a definição de Hadji (1994, p. 186), um “conjunto coerente e articulado das modalidades de recolha de informação (...), construído em função dos objectivos de avaliação.” Deste modo, a natureza das informações e as circunstâncias e momentos em que se recolhem devem ser coerentes com a funcionalidade e o objecto da avaliação.

No caso da avaliação das aprendizagens dos alunos na Área de Projecto, é necessário, pois, construir uma metodologia de recolha de informações e de interpretação de resultados que permita verificar as aprendizagens dos alunos e inferir o seu domínio das competências curriculares. Conforme está explicitado na fundamentação anteriormente apresentada, a informação que interessa recolher é uma informação que seja significativa em relação aos propósitos curriculares da Área de Projecto. É necessário, como refere Perrenoud (1999a, pp. 80-81) que o professor disponha de informações pertinentes e confiáveis, em quantidade e confiabilidade, que as interprete correctamente, em tempo útil, dando um *feedback* apropriado, coerente e significativo.

Conforme anteriormente se refere, se o essencial da definição de competências é a mobilização de recursos, então a avaliação deve verificar a capacidade dos alunos nessa mobilização. Desta forma, as situações de avaliação devem ser situações complexas, estruturadas e autênticas, onde esteja presente o “realismo, o valor significativo ou a contextualização das situações postas, qualidade que as torna comparáveis às situações da vida quotidiana” (Scallon, 2004, p. 137). A Área de Projecto dinamizando-se através de uma metodologia de projecto permite a existência

de situações de aprendizagem com estas características. Sendo a Área de Projecto uma área curricular não disciplinar, dinamizada através de situações problemáticas e de trabalhos de projecto, as situações de aprendizagem são situações complexas que desenvolvem as capacidades e as competências dos alunos na resolução dos problemas ou na construção dos projectos.

As situações de avaliação, consequentemente, devem ter características que as qualifiquem como adequadas e que permitam a construção de instrumentos de avaliação significativos e coerentes. Segundo Scallon (2004, pp. 149-162), as características ligadas às situações-problemas ou às tarefas complexas concebidas para inferir competências, remetem para produções: i) complexas, possibilitando a mobilização de recursos devendo os critérios de avaliação reportar-se a esta produção e, principalmente, a este saber-mobilizar; ii) realistas, autênticas, contextualizadas, tendo sentido e colocando desafios ao aluno; iii) exigindo a mobilização de muitos recursos; iv) muito precisas, isto é, planificadas em função dos recursos a mobilizar.

A estruturação da recolha de informação é um factor importante para a qualidade do processo de avaliação já que as técnicas adoptadas devem ser coerentes com o modelo de avaliação adoptado e com os seus propósitos. Se a avaliação é formativa então, os seus instrumentos de recolha de informação devem articular-se com esta funcionalidade. Tendo em conta que a avaliação das aprendizagens dos alunos na Área de Projecto é uma avaliação de competências, estes instrumentos devem permitir “a recolha de evidências sobre o desenvolvimento (parcial ou geral) das competências do aluno e a sua demonstração em situação” (Peralta, 2002, p. 33).

Qualquer instrumento de avaliação deve ser construído tendo em conta duas dimensões fundamentais. A primeira é o seu propósito curricular, isto é, para que é que se quer a informação que se vai recolher. A segunda é o rigor técnico da sua construção, isto é, deve garantir a sua fiabilidade, ligada à quantidade e qualidade de dados registados e ao número de observadores, e garantir, também, a sua validade, em função dos aspectos ou momentos observados, da sua relevância e estabilidade, da explicitação dos critérios e indicadores, e em função do contexto situacional em que se produz a observação (Zabalza, 1998, p. 252). Desta forma, os instrumentos de avaliação devem ser construídos de forma a concretizarem dois princípios essenciais (Scallon, 2004, p. 193): i) descrever da maneira mais completa possível aquilo de que o aluno é capaz, a fim de ajudar a sua progressão; ii) exprimir um julgamento global sob a forma de uma

nota numérica, para permitir decisões de certificação. Neste contexto, os instrumentos de avaliação devem ser práticos, funcionais e exequíveis, isto é, não se “afogarem num mar de observáveis” (Hadji, 2001, p. 74), claramente construídos, explicitando os critérios de referência e os espaços de observação.

Como se referiu anteriormente, a avaliação coerente com as determinações curriculares é uma avaliação formativa, tendo como primeiro elemento identificador a integração ensino-aprendizagem-avaliação. A avaliação “através do processo de comunicação que estabelece e, muito particularmente, através de um *feedback* deliberado e devidamente preparado e utilizado, entra no ciclo da aprendizagem”, como refere Fernandes (2005, p. 77). A avaliação pressupõe, desta forma, tarefas que possibilitem ensinar, aprender e avaliar de forma contextualizada. Uma tarefa, neste contexto, é um trabalho determinado, pressupondo uma realização de um produto final, constituindo uma unidade consistente e coerente. A selecção de tarefas é, desta forma, um momento importante e um factor de qualidade do processo de ensino e aprendizagem. Adoptando a síntese proposta por Fernandes (2005, p. 78), as tarefas devem ter uma tripla função: “1. Integrar as estratégias de ensino do professor. 2. Ser meio privilegiado de aprendizagem. 3. Ter associado um qualquer processo de avaliação.” A tarefa, nesta perspectiva, deve ter uma potencialidade formativa, estruturada com critérios de realização, isto é, os aspectos e operações necessárias para a sua concretização, e com critérios de resultado, que são os níveis de aceitabilidade, isto é, a qualidade que o produto final deve ter (Nunziati, 1990).

Avaliar de forma contextualizada implica que se observe. A observação, como técnica de recolha de dados, é, segundo De Ketele & Roegiers (1999, p. 22), “um processo que inclui a atenção voluntária e a inteligência, orientado por um objectivo final ou organizador e dirigido a um objecto para recolher informações sobre ele.” Apesar de a observação ser a fonte de dados que mais potencialidades contém, já que é contínua e contextual, para ser eficaz e funcional, isto é, para que seja fiável e válida, tem de ter as seguintes características, segundo o enunciado de Casanova (2002, pp. 134-135): i) tem de ser planificada, isto é, delimitar claramente o tipo de dados que se querem obter com a observação; ii) deve conter a definição clara e precisa dos objectivos que se pretendem atingir; iii) que precise o modo de sistematizar os dados para garantir o seu rigor; iv) que preveja a elaboração ou selecção de instrumentos

adequados para recolher os dados necessários e, v) deve existir a triangulação das observações realizadas por outros observadores implicados no processo.

Num processo de observação, o registo dos dados deve ser feito o mais possível próximo, temporalmente, da sua ocorrência. A observação pode ser participante e não participante (Cohen & Manion, 2002, p. 164). Participante, quando o observador está implicado no grupo que deve observar e não participante quando o observador é externo ao grupo a observar. Na Área de Projecto a observação tem de ser uma observação próxima do aluno e da tarefa, “uma observação atenta tecida, também, sobre e com o respeito pelas formas que cada um encontra para realizar uma tarefa ou uma aprendizagem é pois um elemento importante para se poder conhecer e portanto estimular, valorizar e apoiar, adequadamente o aluno” (Cortesão, 1996, p. 42).

Dos instrumentos mais adoptados para a recolha de dados, descreve-se, seguidamente, algumas das suas características para que a sua especificidade fique evidente. Nesta apresentação sumária teve-se em conta, principalmente, Casanova (2002, pp. 150-166) e Scallon (2004, pp. 171-201).

A lista de controlo “consiste num quadro de dupla entrada na qual se recolhem, na coluna esquerda, os objectivos que devem alcançar-se num período de tempo médio/longo ou os indicadores que se querem valorizar-se ao longo desse período de tempo. A formulação de indicadores ou objectivos deve ser clara, concreta, directa, unívoca – só um em cada item –, de modo que permita a sua observação ou recolha por outros meios sem ambiguidades nem possíveis interpretações pessoais” (Casanova, 2002, p. 153). As listas de controlo têm vantagens que lhe advêm da sua funcionalidade já que contêm uma grande quantidade de informação em pouco espaço e permite de forma fácil uma valoração permanente do aluno.

As escalas de valoração “consistem num registo de dados no qual se reflectem, ordenada e sistematicamente, os objectivos ou indicadores que se pretendem avaliar em relação com uma pessoa ou situação, valorando cada um deles em diferentes graus, que podem expressar-se de forma numérica, gráfica ou descritivamente” (Casanova, 2002, p. 156). As escalas permitem recolher dados que impliquem a aquisição de saberes conceptuais, procedimentais ou atitudinais. As escalas de valoração podem ser numéricas, gráficas ou descritivas, consoante a forma de apresentação dos dados.

As escalas descritivas (*rubric* nos textos americanos) “são as que valoram, mediante um conjunto de expressões verbais, o grau de consecução de um objectivo ou a valoração de um indicador determinado” (Scallan, 2004, p. 181). As escalas descritivas pela riqueza de informação que disponibilizam são instrumentos com uma grande potencialidade para avaliar processos pela qualidade de *feedback* que potenciam, pelo carácter criterial e não normativo que possuem, e por ser fácil a sua utilização pelos alunos na auto-avaliação.

As escalas descritivas são as que melhor se enquadram na avaliação das aprendizagens na Área de Projecto, já que, como avaliação essencialmente formativa que é, tem necessidade de “julgamentos analíticos” (Scallan, 2004, p. 173) que permitam identificar os pontos fortes e fracos de um desempenho ou de um conjunto de desempenhos ligados a uma família de situações. Desta forma, pode disponibilizar-se *feedback* significativo, identificar os pontos fortes e fracos, determinar as correcções a fazer e a orientar a progressão de cada aluno.

A avaliação de tarefas estruturadas e complexas, num currículo de competências, pode ser concretizada através de uma grelha de avaliação descritiva subdividida em critérios distintos, cada um acompanhado de uma escala descritiva (*analytic rubric*) ou através de uma escala descritiva global (*holistic rubric*) que apresenta, sob a forma de parágrafos elaborados explicitando as qualidades esperadas e associadas a uma única nota (Scallan, 2004, p. 184). Assim, na avaliação de uma tarefa complexa, combinando muitos índices ou qualidades, a escala descritiva global produz uma única nota enquanto nas escalas descritivas analíticas os critérios são valorados separadamente. Numa perspectiva de avaliação formativa as potencialidades das escalas descritivas analíticas são maiores que nas escalas descritivas globais.

As escalas descritivas são constituídas por três elementos (Scallan, 2004, p. 190): i) critérios de avaliação, isto é, dimensões, aspectos, pontos de vista a partir dos quais uma produção vai ser examinada; ii) níveis qualitativos, que são, de algum modo, escalões formando uma escala descritiva acompanhando cada um dos critérios de avaliação; iii) uma estratégia de notação, que pode ser analítica ou global. Ainda segundo Scallan (2004, p. 190), na construção de escalas descritivas deve evitar-se: i) escolher critérios muito particulares para uma determinada tarefa, devendo optar-se por critérios generalizáveis a todas as produções de uma mesma família; ii) evitar, também,

escolher critérios muito gerais ou abstractos; iii) evitar detalhes supérfluos e parágrafos muito longos.

Se bem que não esteja no âmbito deste estudo, é de referir que o instrumento de avaliação crescentemente adoptado na avaliação de competências é o *portfolio* (Scallon, 2004, pp. 285-318; Roegiers, 2004, pp. 65-68). O *portfolio* entendido como um dossier elaborado pelo aluno, com as suas realizações, construídas em função de um determinado fim é, actualmente, um dos instrumentos de avaliação de competências com mais potencialidades educativas numa perspectiva construtivista da aprendizagem e da avaliação.

Independentemente do contexto, das situações, das tarefas e dos instrumentos de avaliação construídos é importante, no entanto, referir que, conforme refere Perrenoud (1999a, p. 81), “o principal instrumento (...) é, e continuará sendo, o professor comprometido numa interacção com o aluno.” Dito de uma outra forma, é a implicação, o envolvimento, a inteligência e o querer do professor que está em causa.

5. CONCLUSÃO

Esta fundamentação procura enquadrar conceptualmente este estudo, funcionando como o seu referente clarificador, conforme se procura explicitar no quadro 1 (p. 20). Neste sentido, a perspectiva estratégica de desenvolvimento deste capítulo assenta em dois pilares estruturantes, o conceptual e o normativo que, no caso concreto do âmbito deste estudo, se articulam de forma coerente e são, por isso, explicitados de forma integrada.

Esta fundamentação tem duas dimensões de desenvolvimento. Uma dimensão caracteriza a arquitectura conceptual que subjaz à Reorganização Curricular, explicitando os conceitos de currículo, projecto, projecto curricular, construtivismo e competências, de forma a clarificar a natureza curricular da Área de Projecto enquanto área curricular não disciplinar.

A outra dimensão, caracteriza a modalidade de avaliação que é coerente com a natureza curricular da Área de Projecto. Esta caracterização é feita através da clarificação do conceito de avaliação que subjaz aos normativos curriculares da

Reorganização Curricular (Decreto-Lei 6/2001, de 18 de Janeiro e Despacho Normativo 30/2001, de 19 de Julho), evidenciando-se a avaliação formativa como modalidade primeira da avaliação das aprendizagens dos alunos na Área de Projecto. Refere-se, ainda, a evolução do conceito de avaliação e os diferentes paradigmas e modelos de avaliação, focando as características da avaliação que mais coerentemente se adequa com a avaliação das aprendizagens dos alunos na Área de Projecto bem assim como as suas técnicas e instrumentos de avaliação.

METODOLOGIA

1. INTRODUÇÃO

Este capítulo apresenta a metodologia adoptada neste estudo abrangendo, de acordo com o modelo quadripolar proposto, os seus pólos epistemológico e técnico. A metodologia, como o conjunto de directrizes que orientam uma investigação, é um factor de credibilidade e, portanto, um dos pilares fundamentais da qualidade global de um estudo qualitativo. Com efeito, sendo a metodologia de investigação, numa definição mais operacional, “um conjunto de operações sistemática e racionalmente encadeadas com o fim de, por um lado, ligar de forma consistente, os propósitos e objectivos da investigação, a maneira de pôr o problema, as técnicas de recolha dos dados e a sua validação, as técnicas de tratamento, os procedimentos de interpretação dos resultados, a sua verificação e a justificação das diferentes escolhas, e, por outro lado, assegurar a sua credibilidade através dos critérios formais e operacionais que deve ter em conta” (Van der Maren, 1995, p. 112), é evidente a sua importância estruturante na coerência e qualidade de qualquer estudo.

Neste capítulo relata-se, o mais circunstanciadamente possível, o processo de investigação realizado, procurando torná-lo o mais transparente possível, constituindo-se, deste modo, “um elemento chave para assegurar a credibilidade da investigação” (Van der Maren, 1995, p. 402) e garantir a sua autenticidade, rigor e coerência.

2. O PÓLO EPISTEMOLÓGICO

A coerência metodológica de uma investigação pressupõe a explicitação do seu pólo epistemológico que, segundo Lessard-Hérbert et al. (1990, p. 17) é o “motor de pesquisa do investigador.” É nesta instância que se clarifica o percurso adoptado uma vez que qualquer investigação pressupõe sempre uma perspectiva, uma visão sobre a natureza da realidade, já que não é indiferente, num contexto de investigação, a maneira como se olha o mundo, o modo como se conhece a realidade e os critérios de cientificidade considerados.

2.1. O PARADIGMA QUALITATIVO

O olhar com que o investigador olha o mundo constitui o paradigma, ou perspectiva paradigmática, que representa, segundo as palavras de Guba & Lincoln (1994, p. 107), “uma visão do mundo que define a natureza desse mundo, o lugar do indivíduo nesse mundo e um conjunto de relações possíveis com esse mundo”, assentando, assim, em pressupostos ontológicos (a natureza da realidade investigada), epistemológicos (a natureza do conhecimento) e metodológicos (o modo como se obtém conhecimento da realidade). O paradigma guia, assim, o investigador (Valles, 2003, p. 49), pois é através do seu posicionamento “face a um horizonte de significação que o processo de pesquisa adquire sentido de que resulta que a opção por um ou outro paradigma não pode deixar de corresponder a uma situação axiológica” (Estrela, 1992, pp. 17-18).

Os propósitos, questões e objectivos de investigação anteriormente enunciados, determinam, naturalmente, que esta investigação, centrada no indivíduo e na compreensão da sua subjectividade (Cohen & Manion, 2002, p. 68), se processe de acordo com o paradigma qualitativo, ou naturalista (Merriam, 1998, pp. 3-25; Serrano, 2001a, pp. 26-33; Tesch, 1990, pp. 43-51), ou interpretativo, nos termos de Erickson (1986, pp. 121-122), já que enfatiza a experiência vivida e os significados atribuídos pelos participantes, ou, ainda, construtivista, segundo Guba & Lincoln (1994, p. 357), uma vez que aceita que o conhecimento é relativo e dependente dos contextos e significados atribuídos pelos actores sociais em função das suas experiências pessoais.

Esta investigação desenvolve-se, assim, enquadrada por uma metodologia qualitativa, uma vez que o que se pretende não é explicar a realidade mas sim compreendê-la (Stake, 1995, p. 47), uma “compreensão idiossincrática”, nos termos de Miles & Huberman (2003, p. 17), concretizada a partir da perspectiva dos participantes, tendo em conta os significados que estes lhe atribuem (Bogdan & Biklen, 1994, p. 16; Gómez, Flores & Jiménez, 1999, p. 259) e o modo como interpretam o mundo (Serrano, 2001, p. 20).

A expressão metodologia qualitativa assume, actualmente, uma função de “guarda-chuva” terminológico (Guba & Lincoln, 1994, p. 105; Merriam, 1998, p. 5), com uma conotação plural, agrupando diversas abordagens de investigação que têm como característica comum o facto de os seus pressupostos serem contrários ao modelo

experimental. No entanto, e de forma sintética, podem considerar-se como elementos unificadores das diferentes correntes de investigação qualitativa, o princípio da existência de um vínculo dinâmico e indissociável entre o mundo objectivo e a subjectividade do sujeito e o objectivo fundamental que é compreender a realidade social complexa e irreversível das pessoas, grupos e culturas. A estes elementos unificadores juntam-se outras características nas quais os investigadores qualitativos se reconhecem como sejam a abordagem holística das questões e o envolvimento do investigador no contexto de investigação.

Este estudo, no contexto dos seus propósitos, questões e objectivos de investigação, desenvolve-se numa perspectiva fenomenológica (Tesch, 1990, pp. 43-51), uma vez que se privilegia a experiência subjectiva como base de conhecimento e estuda-se o caso a partir da perspectiva dos participantes (Patton, 1990, pp. 64-91; Tesch, 1990, pp. 43-51). Segundo a perspectiva fenomenológica, um acontecimento só se torna compreensível “a partir do sentido que assumem para os indivíduos no quadro do seu projecto de mundo” (Pourtois & Desmet, 1988, p. 23).

A fenomenologia procura, segundo os termos de Gómez et al. (1999, p. 42), conhecer os significados que os participantes dão à sua experiência, sendo importante a apreensão do seu processo de interpretação, vendo as coisas a partir do seu ponto de vista. Consequentemente, a fenomenologia olha a realidade como sendo complexa e global, valorizando os significados que as acções têm para os seus actores e privilegiando os dados qualitativos, procurando compreender a significação dos fenómenos e não a sua explicação em termos de causalidade.

Neste contexto, a investigação assume uma dimensão hermenêutica, de procura de compreensão do mundo tal como ele é percebido por cada um dos sujeitos (Tesch, 1990, p. 48). A realidade é, assim, construída pelos actores, em interacção com o seu contexto, valorizando a sua subjectividade, interessando a maneira como descrevem os acontecimentos e apreendem a realidade, procurando o seu sentido e significado. Nesta perspectiva, o investigador não é neutro, nem a investigação se processa num contexto neutro (Tesch, 1990, p. 2).

2.2. O MÉTODO DE ESTUDO DE CASO

Os métodos de investigação qualitativa estão, ainda, pouco definidos e estabilizados na sua tipologia, existindo ainda uma indefinição quanto ao seu sentido e conteúdo (Gómez et al., 1999, p. 39). Existe entre os investigadores qualitativos uma diversidade de perspectivas em relação a este domínio, conforme se pode comprovar pela metáfora da árvore, utilizada por Wolcott (1992), para ilustrar esta diversidade.

Um método de investigação é, no dizer de Serrano (2001, p. 18), “o conjunto de operações e actividades que, dentro de um processo pré-estabelecido, se realiza de uma maneira sistemática para conhecer e actuar sobre a realidade”. O método de investigação é, assim, uma ponte entre as questões de investigação e as respostas que lhe são dadas (Gómez et al., 1999, p. 61), estando dependente dos propósitos e da natureza das questões de investigação. Nesta perspectiva, o método tem um carácter instrumental ao serviço das questões de investigação, concebendo-se como uma forma característica de investigar determinada realidade.

No contexto desta investigação, o método adoptado é o estudo de caso múltiplo (Merriam, p. 1998; Bogdan & Bilken, 1994; Stake, 1994; Yin, 1994; Patton, 1990). A opção por um estudo de caso múltiplo, em detrimento de um estudo de caso único, justifica-se, essencialmente, pelo propósito de tornar este estudo mais significativo, dotando-o de uma “compreensão mais profunda” (Miles & Huberman, 2003, p. 57) e dando mais consistência e “robustez aos dados” (Yin, 1994; Patton, 1990), permitindo, também, uma replicação ao possibilitar contestar e/ou contrastar as respostas obtidas em cada caso.

O estudo de caso, ao permitir a utilização de processos abertos, flexíveis e adaptáveis às diferentes situações de investigação, torna-o um método de investigação muito adoptado nas investigações qualitativas. Para Merriam (1998) e Yin (1994), o estudo de caso é uma abordagem adequada quando as perguntas de investigação são como? porquê? e não quantas? a quê?, proporcionando, desta forma, um conhecimento mais profundo sobre o caso objecto de estudo.

Apesar da proliferação de estudos de caso qualitativos, não existe, ainda, uma definição precisa (Merriam, 1998, p. 43), existindo uma multiplicidade de critérios para a sua tipologia. Para alguns autores, como Cohen & Manion (2002), o estudo de caso é

um método de investigação, para outros, como Wolcott (1992), é uma estratégia de desenho de investigação e, outros ainda, como Lessard-Hébert et al. (1990), é um modo de investigação, servindo para enquadrar as técnicas de recolha de dados. Sem entrar neste debate metodológico, assume-se que, no contexto deste estudo, o estudo de caso é considerado um método de investigação.

O estudo de caso é uma investigação centrada sobre uma situação concreta, “uma unidade individual” (Cohen & Manion, 2002, p. 164), procurando descobrir o que nela há de mais significativo, essencial, característico, único e específico, “a unidade de estudo – o caso” (Stake, 1994, 1995), recolhendo-se o máximo de informação possível, de forma a poder fazer-se um estudo em profundidade (Patton, 1990, pp. 384-425). O estudo de caso é, assim, uma descrição intensiva e holística e uma análise de uma entidade singular, uma unidade social, um fenómeno, procurando “identificar e dar a conhecer informação substantiva e qualitativa em profundidade” (Serrano, 2001, p. 86). O estudo de caso valoriza a individualidade na sua singularidade, já que é a singularidade que é significativa neste contexto (Cohen & Manion, 2002, p. 164), tentando obter a máxima compreensão do caso em si, e procurando compreender o “significado de uma experiência” (Serrano, 2001, pp. 80-81).

A escolha do estudo de caso como método de investigação resulta da convicção de que o conhecimento produzido é um conhecimento: i) mais concreto, já que está vinculado à vivência pessoal de uma situação; ii) mais contextual, já que as experiências pessoais estão enraizadas em contextos reais; iii) mais desenvolvido, pela interpretação do leitor que o liga à sua experiência pessoal (Stake, 1981, citado por Serrano, 2001, p. 124).

Nos termos de Merriam (1998, pp. 29-30), o estudo de caso é particularista, ao centrar-se numa situação específica, descritivo, ao procurar uma descrição rica, completa e pormenorizada do caso objecto de estudo, heurístico, ao possibilitar um novo entendimento sobre o caso objecto de estudo, e indutivo no seu processo de produção de conhecimento. O estudo de caso centra-se, pois, no caso que é, segundo Miles & Huberman (2003, p. 55), “um dado fenómeno que ocorre num contexto determinado”. Para se estar perante um caso ele tem de estar “intrinsecamente delimitado” (Merriam, 1998, p. 27), caso contrário, não pode ser considerado como tal.

A escolha do estudo de caso como método desta investigação justifica-se pela convicção de que responde positivamente aos propósitos e objectivos deste estudo, permitindo a compreensão da realidade que se quer investigar. Assim, este estudo pretende ser um estudo de caso descritivo e interpretativo, segundo os termos de Merriam (1998, pp. 38-39), já que se procura reunir o máximo de informação sobre o caso, de forma a poder ser possível sobre ele construir uma interpretação, ou, segundo a terminologia de Stake (1994), um estudo de caso intrínseco, uma vez que o se pretende é compreender o caso concreto.

O caso, segundo Miles & Huberman (2003, p.55), é a unidade de análise, isto é, e adoptando os termos de Patton (1987, p. 51), “a unidade sobre a qual gostaria de dizer alguma coisa no fim” da investigação que, no contexto deste estudo é o modo como os professores avaliam as aprendizagens dos alunos na Área de Projecto. Este estudo de caso é múltiplo já que se desenvolve num contexto envolvente de quatro escolas dos 2.º e 3.º ciclos do ensino básico de uma cidade capital de distrito, a partir das concepções de 4 professores participantes neste estudo. Esta situação permite, como anteriormente se refere, uma “compreensão mais profunda” (Miles & Huberman, 2003, p. 57), dando uma maior consistência e “robustez aos dados” (Yin, 1994; Patton, 1990), já que potencia um maior enriquecimento interpretativo.

Esta investigação tem, na sua origem, uma curiosidade: procurar saber como é que os professores avaliam as aprendizagens dos alunos na Área de Projecto. Esta curiosidade resulta, como se refere na justificação deste estudo (pp. 4-8), da criação da Área de Projecto pelo Decreto-Lei 6/2001, de 18 de Janeiro, que consagra a Reorganização Curricular do Ensino Básico, e que a refere como “área curricular não disciplinar” que visa “a concepção, realização e avaliação de projectos, através da articulação de saberes de diversas áreas curriculares em torno de problemas ou temas de pesquisa ou de intervenção, de acordo com os interesses dos alunos” (artigo 5.º, 3-a do decreto-lei 6/2001). Esta formulação pressupõe uma natureza curricular própria que, por seu lado, implica concepções e formas de avaliação coerentes com as suas finalidades curriculares. Esta curiosidade resulta no propósito básico de investigação: procurar compreender, através das concepções dos professores participantes, como são avaliadas as aprendizagens dos seus alunos, na Área de Projecto, de forma a verificar-se a sua coerência com o referente conceptual e normativo que as enquadram.

A avaliação das aprendizagens dos alunos na Área de Projecto, como o caso deste estudo, tem características que lhe conferem credibilidade já que, adoptando os termos de Serrano (2001, p. 106), é autêntico (*autenticidade do caso*), uma vez que a situação concreta em que se apoia tem uma evidente pertinência profissional, tem actualidade (*urgência da situação*), pois a novidade da Área de Projecto justifica informações sobre o que se está a passar, e é pertinente (*orientação pedagógica ou ponto central do caso*), ao exigir uma formação em campos importantes do ponto de vista pedagógico.

A dinâmica de concretização do método de investigação adoptado, o estudo de caso múltiplo, tem subjacente, a estrutura organizativa trifásica apresentada por Serrano (2001, p. 95-97): inicialmente, a fase pré-activa, abarcando os seus fundamentos epistemológicos, os objectivos pretendidos, os critérios de selecção do caso, as informações necessárias, a temporização prevista; depois, a fase inter-activa, englobando o desenvolvimento do estudo propriamente dito e, por fim, a fase pós-activa, traduzindo-se na redacção do relatório de investigação.

Escolhido o foco da investigação, é necessário decidir onde, quando, quem e o quê investigar (Merriam, 1998, p. 60). É o acesso ao campo de estudo, entendido como “um processo pelo qual o investigador vai acedendo à informação fundamental para o seu estudo (Gómez et al., 1999, p. 105) no contexto físico e social em que se insere o objecto de estudo. Como refere Estrela (1992: 11) “nenhum projecto, nenhum estudo científico poderá ser realizado sem o conhecimento da realidade a que ele se refere, isto é, sem se conhecer o campo em que se quer intervir.”

O contexto em que ocorre este estudo, como anteriormente se refere, é constituído por 4 escolas básicas dos 2.º e 3.º ciclos do ensino básico de uma cidade capital de distrito onde leccionam os quatro professores participantes neste estudo a quem foi atribuída a Área de Projecto em turmas do 7.º ano de escolaridade no ano lectivo de 2003/2004, âmbito temporal durante o qual decorre o trabalho de campo. Estas escolas básicas têm o seguinte número de alunos: escola 1: 730; escola 2: 1007; escola 3: 650; escola 4: 900.

A escolha deste contexto justifica-se por razões várias. A escolha das 4 escolas deve-se ao facto de constituírem uma unidade geográfica, já que são a totalidade das escolas básicas do 2.º e 3.º ciclo, do ensino público, existentes na cidade. Considera-se

que, sendo este estudo um estudo de caso múltiplo, esta unidade geográfica pode permitir um tratamento interessante aquando do processo de análise dos dados. A opção pelo 7.º ano de escolaridade, tem a ver com o facto de ser o ano inicial do 3.º ciclo e se considerar que os alunos estão já como que numa velocidade de cruzeiro da sua aprendizagem básica.

A decisão da escolha de um professor por cada escola básica prende-se com o facto de se considerar que desta forma se assegura a informação necessária e suficiente para se responder às questões de investigação formuladas (Patton, 1990, p. 186). Os 4 professores participantes deste estudo são considerados como informadores pertinentes (Van der Maren, 1995, p. 323), pois fornecem a informação fundamental deste estudo, tendo um estatuto de informantes chave, sendo, assim, elementos centrais nesta investigação. A sua escolha resulta de uma estratégia de selecção de conveniência, intencional ou deliberada (Gómez et al., 1999, p. 137), através da construção de um perfil constituído pelos seguintes critérios: a disponibilidade sincera para participar no estudo, a atitude profissional positiva em relação à educação escolar, motivada em relação às práticas pedagógicas e empenhada nas aprendizagens dos alunos, a qualidade enquanto informantes e a boa relação com o autor do estudo. Os professores participantes neste estudo integram-se nestes critérios. A escolha dos alunos, que participam no estudo como fonte de triangulação em relação às concepções dos professores, 6 por cada turma, resulta de uma escolha aleatória de entre os que se disponibilizaram para participar, procurando respeitar, dentro do possível, uma igualdade de género, isto é, o mesmo número de alunos do sexo feminino e do sexo masculino. O quadro a seguir apresentado concretiza, de forma mais detalhada, este contexto.

Quadro 4
Participantes no estudo

Escola	Professor(a) participante	N.º de alunos	Alunos participantes
1	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Professora do Quadro de Nomeação Definitiva ▶ Licenciada em História ▶ 7.º Escalão 	<ul style="list-style-type: none"> ▶ 14 Alunos ▶ 10 Alunas 	<ul style="list-style-type: none"> ▶ 3 Alunos ▶ 3 Alunas
2	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Professora do Quadro de Nomeação Definitiva ▶ Licenciada em Artes Plásticas ▶ 5.º Escalão 	<ul style="list-style-type: none"> ▶ 10 Alunos ▶ 10 Alunas 	<ul style="list-style-type: none"> ▶ 2 Alunos ▶ 4 Alunas
3	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Professora do Quadro de Zona Pedagógica ▶ Licenciada em Design de Comunicação ▶ Escalão 6.º 	<ul style="list-style-type: none"> ▶ 11 Alunos ▶ 16 Alunas 	<ul style="list-style-type: none"> ▶ 2 Alunos ▶ 4 Alunas
4	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Professor do Quadro de Nomeação Definitiva ▶ Licenciado em Design ▶ Escalão 6.º 	<ul style="list-style-type: none"> ▶ 14 Alunos ▶ 14 Alunas 	<ul style="list-style-type: none"> ▶ 3 Alunos ▶ 3 Alunas

Todas estas decisões são decisões que se prendem com a selecção da amostra. A amostra deste estudo é uma “amostra não probabilística” (Merriam, 1998, p. 61), já que, como investigação qualitativa que é, não é “uma investigação baseada numa amostragem” (Stake, 1995, p. 4), não tendo, portanto, como objectivo a generalização dos seus resultados, não exigindo, portanto, uma amostra probabilística. A escolha desta amostra baseia-se na convicção de que ela permite dar resposta aos propósitos, questões e objectivos de investigação, já que a sua potencialidade está na riqueza de informação que possibilita.

Nos contactos preliminares informais com os participantes, que antecederam o compromisso de participação neste estudo, explicitam-se os propósitos do estudo e clarificam-se os princípios éticos orientadores (Bogdan & Biklen, 1994, pp. 75-78), como sejam a garantia de anonimato, quer das escolas quer dos sujeitos, e a disponibilização de tempo e vontade do autor deste estudo para, numa perspectiva de reciprocidade, dinamizar formas de ajuda e formação na área conceptual da avaliação das aprendizagens e de projecto. Considera-se que, com estas decisões, se asseguram as condições facilitadoras para a qualidade e credibilidade deste estudo (Gómez et al., 1999, p. 99).

2.3. CRITÉRIOS DE CIENTIFICIDADE

Os critérios de cientificidade tidos em consideração neste estudo, e valorizados como factores de credibilidade, são: o valor de verdade, a aplicabilidade, a consistência e a neutralidade (Rodrigues, 1993, pp. 40-45). Estes critérios traduzem-se em termos diferentes consoante os paradigmas de investigação. Para alguns autores não há razão para esta diferença terminológica uma vez que é ao nível dos procedimentos que a sua aplicação vai diferir (Lessard-Hébert et al., 1990, p. 65). No entanto, outros autores defendem esta diferenciação, como é o caso de Denzin & Lincoln (1994) e Guba & Lincoln (1994), por exemplo. Assim, para o paradigma qualitativo e quantitativo correspondem, segundo Rodrigues (1993, p. 41), respectivamente, ao valor de verdade: a credibilidade e a validade interna; à aplicabilidade: a transferabilidade e a validade externa ou generalizabilidade; à consistência: a confiança e a fiabilidade; à neutralidade: a confirmabilidade e a objectividade.

O valor de verdade, que corresponde à confiança na veracidade dos resultados de investigação, isto é, a credibilidade, ou a validade interna nos termos quantitativos, tem a ver com a exactidão das conclusões obtidas, ou seja, até que ponto são credíveis “as descrições, explicações, interpretações ou qualquer outro tipo de relatos feitos pelo investigador” (Vieira, 1999, p. 101). Neste estudo procura-se assegurar a credibilidade pela comprovação pelos implicados e respectiva confrontação (Guba & Lincoln, 1994) através da triangulação, também designada por exame cruzado ou validação cruzada.

A aplicabilidade, correspondendo ao grau em que os resultados de uma investigação particular são aplicáveis a outros contextos ou a outros sujeitos, isto é, a transferabilidade, ou a validade externa segundo a metodologia quantitativa, assegura-se, neste estudo, com a descrição, tão exaustiva quanto possível, das informações recolhidas e das características do contexto em que o estudo tem lugar, o que alguns autores também denominam validade ecológica ou validade contextual (Rodrigues, 1993, p. 42).

A consistência, que se refere à forma como os resultados reflectem com precisão o objecto, a confiança, ou a fiabilidade na terminologia quantitativa, tem a ver com o estudo poder ser replicável em contextos semelhantes. Alguns autores adoptam o termo fidelidade relacionando-o com a replicabilidade das suas conclusões, isto é, com a possibilidade de diferentes investigadores poderem chegar a resultados idênticos sobre o mesmo objecto (Yin, 1994, p. 33). Neste estudo, a confiança, ou fiabilidade, procura assegurar-se através da explicitação dos procedimentos adoptados em todas as fases da investigação (Lessard-Hébert et al., 1990, p. 67).

A neutralidade, confirmabilidade na terminologia qualitativa e objectividade na quantitativa, corresponde ao grau em que os resultados são apenas função do objecto e das condições de investigação e não dos interesses ou perspectivas do investigador (Guba & Lincoln, p. 1985). Neste estudo procura-se assegurar este critério reconhecendo-se a subjectividade, em conformidade com a perspectiva fenomenológica (Tesch, 1990, pp. 43-51; Bogdan & Biklen, 1994, pp. 52-57) e garantindo-se, também, a “independência do processo de investigação”, nos termos de Van der Maren (citado em Lessard-Hébert et al., 1990, p. 67), isto é, “equacionada no âmbito dos pressupostos, ideologias, postulados, orientações teóricas e outros apriorismos do investigador.”

Como referem Bogdan & Biklen (1994, p. 67), o objectivo essencial de um investigador é descrever ou compreender uma situação e não dar opiniões sobre determinado contexto.

3. O PÓLO TÉCNICO

O pólo técnico é a instância metodológica em que as informações são recolhidas e convertidas em dados pertinentes tendo em conta as questões de investigação. Para tal, instrumenta-se a investigação (Lessard-Hébert et al., 1990, p. 141), isto é, seleccionam-se as técnicas de recolha de dados e os instrumentos de registo dos dados. O processo de recolha de dados a partir da realidade estudada é sempre um processo selectivo, já que está enquadrada por um referente conceptual que filtra o olhar e condiciona o modo de compreender o “que realmente se está a passar” (Maxwell, 1998, pp. 77-80). Os dados, conforme referem Gómez et al. (1999, p. 199), suportam “uma informação sobre a realidade, implicam uma elaboração conceptual dessa informação e um modo de expressá-la que torne possível a sua conservação e comunicação.”

De forma sintética pode referir-se que o processo de recolha de dados está dependente dos propósitos e questões de investigação. Recolher dados é procurar intencionalmente informação sobre o objecto de estudo procurando resposta para questões como: “que informação quero? como pretendo recolhê-la? como é que a vou registar?” (Gómez et al., 1999, p. 143). A resposta a estas questões determina a instrumentação da investigação (Lessard-Hébert et al., 1990, p. 141), escolhendo-se as técnicas de recolha de dados e os instrumentos de registo dos dados.

3.1. A ENTREVISTA

A técnica de recolha de dados utilizada neste estudo é a entrevista, a forma oral do modo de recolha de dados que é o inquérito (Lessard-Hébert et al., 1990, p. 143). A entrevista permite “obter informações que não existiam ou que não teria sido possível obter por outros canais” (Carnel, 2001, p. 70). Definida na sua essência, a entrevista é uma técnica em que uma pessoa, o entrevistador, solicita informação a outra ou a um

grupo, os entrevistados, para obter dados sobre um determinado caso (Cohen & Manion, 2002, p. 378).

O pressuposto fundamental de uma entrevista qualitativa é “proporcionar um contexto no qual os respondentes possam expressar a sua própria compreensão nos seus próprios termos” (Patton, 1990, p. 205). Assim, e ainda segundo Patton (1990, p. 196), o propósito da entrevista é “perceber o que se passa na cabeça de alguém”, sendo, portanto, uma técnica coerente com a perspectiva fenomenológica deste estudo. Conforme refere Marmoz (2001, p. 15), o entrevistador é “alguém que quer saber e quer saber de uma determinada maneira”, tendo em conta o seu projecto de investigação. Neste contexto, a entrevista é, ainda segundo Marmoz (2001, p. 11), “um meio privilegiado de recolha e pré-compreensão dos dados.” O seu grau de pertinência, credibilidade e confiança, é analisado através dos objectivos da recolha de informações, conforme referem Ketele & Roegiers (1999, p. 22), e o cuidado posto na sua preparação, na construção do guião, na condução da entrevista e na escolha das pessoas entrevistadas (Carnel, 2001, p. 85).

Na entrevista estão frente a frente “duas subjectividades, a do entrevistador e a do entrevistado” (Langlois, 2001, p. 133), o que pressupõe uma gestão relacional, de afectos, empática, para além da “neutralidade benévola” do entrevistador, conforme refere Langlois (2001, p. 157). Assim, no decurso das entrevistas, procura-se que os informantes se expressem nos seus próprios termos e de acordo com o modo como concebem e valorizam a situação, já que a entrevista é um “modo por excelência de aceder à ideologia e cultura dos sujeitos” (Rodrigues, 2002, p. 131), devendo adoptar-se uma atitude flexível na sua condução, sendo o seu grau de estruturação determinado pelo entrevistado (Lessard-Hébert et al., 1990, p. 162), não se emitindo nenhum comentário, juízos de valor ou tomando qualquer outra atitude que seja susceptível de tornar desconfortável os entrevistados (Bogdan & Biklen, 1994, pp. 134-139).

O tipo de entrevista adoptada neste estudo é a entrevista semi-estruturada. As entrevistas semi-estruturadas são “entrevistas baseadas num guião”, segundo a terminologia de Patton (1990, p. 288), em que o guião se define como “a lista de questões a debater que vão ser exploradas no decurso da entrevista” (Patton, 1990, p. 200), e em que a ordenação e formulação das questões são definidas no desenrolar da entrevista em função da sua dinâmica própria, emergindo das respostas dadas pelo entrevistado (Merriam, 1998, p. 74).

A entrevista semi-estruturada permite a recolha de informação mais qualitativa e profunda sobre as concepções dos professores acerca da avaliação das aprendizagens dos alunos na Área de Projecto.

As entrevistas, como refere Carnel (2001, pp. 76-79), são “espaços e tempos da palavra”, devendo ser criado um clima agradável e uma atitude empática, concretizando princípios facilitadores de naturalidade e livre expressão, seguindo-se os procedimentos recomendados para esta situação (Van der Maren, 1995, pp. 316-317). Assim, adopta-se uma atitude empática e atenta ao que é dito, não se emitem juízos de valor sobre a pessoa entrevistada ou o sobre o conteúdo do que se afirma, é dado tempo para pensar e expressar-se de acordo com o seu próprio ritmo.

Todos os entrevistados expressam a sua opinião de forma livre, sem intervenções normalizadoras por parte do entrevistador. A validade fenomenológica da informação recolhida nas entrevistas (Van der Maren, 1995, p. 320) está, assim, assegurada pelo acordo dado pelos entrevistados ao conteúdo das suas afirmações.

AS ENTREVISTAS AOS PROFESSORES

As entrevistas aos professores constituem a fonte de dados primordial neste estudo tendo em conta o propósito de investigação. As entrevistas, entrevistas semi-estruturadas, baseiam-se num guião construído de acordo com o modelo proposto por Rodrigues (2002, pp. 299-303) e que se encontra em anexo (anexo 1).

Cada professor foi entrevistado individualmente, tendo as entrevistas uma duração entre 1h30m e 1h45m, tendo sido realizadas num ambiente calmo e tranquilo, sem interrupções externas. Estas entrevistas realizaram-se no mês de Junho de 2004. Esta calendarização possibilita um olhar mais abrangente e global sobre todo o ano lectivo de 2003/2004, tornando mais pertinentes as informações obtidas.

É garantida a fidelidade do registo do conteúdo das entrevistas já que, gravadas em suporte áudio, com prévia autorização dos entrevistados, estão transcritas de forma literal na sua totalidade, constando, também, em anexo (anexos 3 a 6).

AS ENTREVISTAS AOS ALUNOS

As entrevistas realizadas aos alunos, entrevistas em grupo, realizaram-se com o propósito de servirem de triangulação em relação ao conteúdo das entrevistas dos professores. A opção por entrevistas de grupo aos alunos tem a ver, fundamentalmente, com a sua funcionalidade, pois conforme refere Carey (1994, p. 225), “os dados relativos a percepções e opiniões são enriquecidas pela interacção do grupo porque a participação individual pode ser aumentada num contexto de grupo.” Esta interacção, quando existe, é uma vantagem evidente das entrevistas de grupo. O número de 6 alunos escolhidos para as entrevistas em grupo, respeita o critério de Carey (1999, p. 229), para quem o número se deve situar entre 5/6 e 12. A sua escolha resulta de um processo aleatório de entre os que se disponibilizaram para participar.

As entrevistas, entrevistas semi-estruturadas, baseiam-se, tal como as entrevistas realizadas aos professores, num guião construído de acordo com o modelo proposto por Rodrigues (2002, pp. 299-303) e que se encontra em anexo (anexo 2).

As entrevistas tiveram uma duração média de 50 minutos e foram gravadas em suporte áudio, com prévia autorização dos entrevistados, estando transcritas de forma literal na sua totalidade, constando em anexo (anexos 7 a 10). Desta forma se garante a fidelidade do registo do conteúdo das entrevistas. Estas entrevistas realizaram-se no mês de Junho de 2004. Tal como se justifica em relação às entrevistas dos professores, a escolha deste momento tem a ver com o facto de possibilitar um olhar global sobre todo o ano lectivo de 2003/2004, tornando mais pertinentes as informações obtidas. O quadro 4 (p. 94) apresenta o número de alunos participantes nas entrevistas bem assim como o seu género.

3.2. A ANÁLISE DE CONTEÚDO

A análise de conteúdo é a técnica adoptada para o processo de “elaboração dos dados” com vista a “transformá-los em informação” significativa e esclarecedora face à problemática enunciada (Rodrigues, 2002, p. 179). A análise de conteúdo é entendida, basicamente, segundo a definição clássica de Bardin (1995: 38), como um conjunto de técnicas de análise de comunicações, que utiliza procedimentos sistemáticos e objectivos de descrição do conteúdo das mensagens.

Analisar o conteúdo de um documento é, nos termos de Mucchielli (1982, p. 17), procurar as informações que aí se encontrem, verificar o sentido ou sentidos que aí estejam presentes, formular e classificar tudo o que ele contém. Desta forma, o processo de análise de conteúdo procura efectuar a exploração total e objectiva das informações de forma rigorosa. Adopta-se, neste estudo, a perspectiva de Mucchielli (1982, p. 17), para quem a análise de conteúdo deve ser objectiva, sendo os dados considerados “objectos” susceptíveis de serem descritos e analisados, de forma exaustiva, de acordo com regras claras. Rodrigues (2002, pp. 184-187) sintetiza a análise de conteúdo referindo-a como um trabalho de identificação, reconhecimento, selecção, ou recorte do conteúdo pertinente que depois se vai classificar, catalogar, codificar, ou distribuir em função de um sistema de categorias, propondo interpretações em função de um trabalho de leitura efectuado com base numa teoria que, depois, lhe dará significação.

Apesar da complexidade que pode implicar a análise de conteúdo (Rodrigues, 2002, pp. 179-225), ela centra-se, fundamentalmente, no procedimento de desenhar categorias que são relevantes para os propósitos da investigação e classificar todas as ocorrências de palavras significantes nessas categorias (Tesch, 1990, p. 79), sendo, assim, um meio ao serviço da investigação e não um fim em si mesmo. Como referem Ghiglione, Beauvois, Chabrol & Trognon (1980, p. 5), a análise de conteúdo é “uma prática inscrita numa pragmática (que) participa da história de um processo de investigação (sendo) parte deste processo que a ultrapassa e a sobredetermina, conferindo-lhe, também, critérios de pertinência.” Em conformidade, a análise de conteúdo constitui, em última instância, “um trabalho de questionamento do material em análise” (Rodrigues, 2002, p. 181), de forma a poder extrair-se a informação pertinente em relação às questões formuladas.

O nível de análise de conteúdo é, segundo os termos de Mucchielli (1982, p. 21), o “conteúdo manifesto”, o “único real disponível” que deve ser considerado. O *corpus* deste estudo produz dados qualitativos, isto é, não numéricos (Tesch, 1990, p. 55), expressos sob a forma de palavras. Os dados, são, assim, de natureza qualitativa, sendo as palavras a unidade informativa básica em que assenta esta investigação, utilizando os termos de Gómez et al. (1995: 21), “uma elaboração primária que nos informa sobre a existência de uma realidade (...) [disponibilizando] uma informação básica com um relativo baixo nível de estruturação teórica.”

Os textos das entrevistas, como bases de informação, são dados brutos, em si mesmo insuficientes para se evidenciar as conclusões de um estudo. Têm ser analisados, isto é, organizados e estruturados, de forma a poder reflectir-se sobre a sua relevância e poder construir-se significados directamente relacionados com o problema da investigação (Gómez et al., 1999, p. 200). É nesta perspectiva que se tornam compreensíveis as palavras de Erickson (1986, p. 149) quando refere que é na fase em que se analisam os materiais recolhidos que se pode falar de dados de investigação uma vez que “o conjunto do material compilado no campo não é, em si mesmo, um conjunto de dados, mas é, sim, uma fonte de dados.”

A abordagem deste processo, neste estudo, concretiza-se, inicialmente, de acordo com o proposto por Tesch (1990, pp. 142-145), lendo as entrevistas cuidadosamente de forma a ter-se uma ideia global do seu conteúdo, depois questionam-se os dados, isto é, verificar “sobre o que é isto”, iniciando o processo de redução de dados, conforme a seguir se descreve. Este processo é concretizado, e construído, de forma cuidadosa, sabendo-se que uma análise de conteúdo vale o que valem as suas categorias, conforme refere Serrano (2000a, p. 149).

O *corpus* deste estudo sobre o qual se efectua a análise de conteúdo é constituído pelas entrevistas a professores e alunos e pelos instrumentos de avaliação utilizados para a avaliação das aprendizagens dos alunos na Área de Projecto. As entrevistas em grupo aos alunos e os instrumentos de avaliação funcionam como práticas de triangulação das entrevistas individuais realizadas aos professores. O processo de concretização da análise de conteúdo está descrito de forma pormenorizada no capítulo seguinte referente à análise dos dados (pp.104-112)

4. CONCLUSÃO

Este capítulo apresenta a metodologia que enquadra este estudo, focando-a nos pólos epistemológico e técnico do modelo quadripolar adoptado (Lessard-Hérbert et al. 1990).

Este estudo, que se desenvolve de acordo com uma investigação qualitativa e numa perspectiva fenomenológica, privilegia a experiência subjectiva dos participantes.

O método adoptado é o estudo de caso múltiplo já que potencia uma compreensão do caso objecto de estudo, de acordo com os propósitos, questões e objectivos de investigação. Este estudo procura garantir os critérios de cientificidade próprios da metodologia qualitativa, o valor de verdade, a aplicabilidade, a consistência e a neutralidade, funcionando como factores de credibilidade.

No seu pólo técnico, a instância metodológica em que as informações são recolhidas, descrevem-se as entrevistas como técnica de recolha de dados e a análise de conteúdo como técnica adoptada para o processo de elaboração dos dados a partir do *corpus* deste estudo, constituído pelas entrevistas individuais a professores e entrevistas de grupo a alunos e pelos instrumentos de avaliação utilizados para a avaliação das aprendizagens dos alunos na Área de Projecto.

ANÁLISE DOS DADOS

1. INTRODUÇÃO

Este capítulo apresenta os pólos morfológico e teórico, correspondendo ao processo de análise dos dados, segundo o modelo topológico quadripolar que subjaz a esta investigação (p. 1). O seu conteúdo centra-se, assim, na explicitação de todos os procedimentos adoptados, de forma a “documentar a análise qualitativa enquanto processo” (Miles & Huberman, 2003, p. 32). Procura-se, assim, tornar compreensíveis quer a construção analítica realizada quer as conclusões apresentadas referentes ao objecto de estudo.

Esta investigação tem como objecto de estudo a avaliação das aprendizagens dos alunos na Área de Projecto. Qualquer investigador quando investiga o seu objecto de estudo procura “saber o que se passa e como se passa” e, também, compreender o “porquê” de se passar assim (Miles & Huberman, 2003, p. 171), de forma a responder aos propósitos e às questões de investigação formuladas. É, pois, o trajecto desta descoberta da realidade que aqui se relata da forma mais circunstanciada possível.

Este estudo é concretizado assumindo o autor uma posição de intermediário, isto é, “tradutor ou intérprete” (Gómez et al., 1999, p. 122), procurando relatar, de forma fidedigna, as concepções que os participantes têm em relação ao objecto do estudo, isto é, a avaliação das aprendizagens dos alunos na Área de Projecto. Esta procura de exterioridade procura evitar eventuais enviesamentos provocados pelos preconceitos do autor em relação ao objecto de estudo.

Este capítulo desenvolve-se de acordo com as questões de investigação anteriormente formuladas (p. 12), mostrando a progressão analítica do processo de análise de dados, apresentando-a como uma “espécie de escala de abstracção analítica”, segundo os termos de Miles & Huberman (2003, p. 173).

2. OS PÓLOS MORFOLÓGICO E TEÓRICO

Os pólos morfológico e teórico apresentam-se conjuntamente uma vez que se articulam e imbricam de tal forma que a sua separação apareceria como uma situação artificial. Com efeito, na concretização do processo de investigação, a organização e apresentação dos dados, pertencente ao pólo morfológico, não ocorre separadamente da análise e interpretação dos dados, referentes ao pólo teórico. São pólos que se dinamizam dialecticamente no processo de investigação e como tal são apresentados.

2.1. O CONCEITO DE ANÁLISE DE DADOS

A análise de dados, como processo de “extrair sentido dos dados” (Tesch, 1990, p. 94), é um processo complexo de clarificação e construção de significados, um processo de procura sistemática e reflexiva da informação obtida. Os dados são como peças de um puzzle (Gómez et al., 1999, p. 197), que de forma iterativa se vão desmontando e montando, num processo de “diálogo com os dados” (Tesch, 1990, p. 93), de modo a que se construa um quadro significativo, tendo em conta os propósitos, questões e objectivos de investigação.

Esta manipulação de dados qualitativos durante a análise é uma actividade eclética, não havendo uma forma correcta de se fazer, devendo cada investigador descobrir a sua própria forma, como refere Patton (1990). A análise qualitativa é um trabalho de artesão, um processo criativo, uma capacidade intelectual, sendo para alguns autores mais “uma arte que uma ciência” (Goetz & LeCompte, 1988, p. 174). No entanto, a análise de dados deve ser um processo rigoroso, sistemático, “de manipulações, transformações, reflexões e comprovações realizadas a partir dos dados com o fim de extrair significado relevante para o problema de investigação” (Gómez et al., 1995, p. 21).

Uma investigação qualitativa tende a analisar os dados de forma indutiva (Bogdan & Biklen, 1994, p. 50), num contexto de descoberta, em que não se procura provar ou verificar nenhuma teoria ou hipóteses previamente construídas, mas sim descobrir uma realidade à medida que os dados se vão recolhendo e analisando. A análise de dados permite, através da descrição e compreensão, a construção de sínteses inteligíveis de forma a poder alcançar-se um conhecimento evidente dessa mesma

realidade, compreendendo-a como um todo unificado e significativo. Esta situação não significa, contudo, que a investigação se processe de forma absolutamente aberta, sem nenhum enquadramento conceptual ou questão de partida.

Neste estudo, os dados resultam fundamentalmente das entrevistas realizadas. São, pois, palavras, dados qualitativos ricos, numa perspectiva fenomenológica, já que exteriorizam as concepções dos sujeitos sobre o objecto de estudo. Contudo, “esta força dos dados qualitativos” (Miles & Huberman, 2003, p. 27) só pode ser evidenciada depois da sua análise. A técnica utilizada neste processo é a análise de conteúdo, conforme anteriormente se caracteriza (pp. 100-102).

Todo este processo analítico se explicita e clarifica, a seguir, da forma mais detalhada possível, de modo a tornar compreensíveis os fundamentos adoptados e a poder ajuizar-se da qualidade da sua sistematização. Apesar da explicitação poder dar a ideia de um processo linear, na realidade ele processa-se de um modo recursivo, iterativo, confirmando aquilo que referem Miles & Huberman (2003, pp. 28-32) e Tesch (1990, pp. 95-96), quando dizem que a análise de dados é cíclica, sistemática e compreensiva, implicando uma permanente atitude reflexiva.

2.2. O PROCESSO DE ANÁLISE DE DADOS

O processo de análise de dados desenvolve-se, nas investigações qualitativas, segundo uma variedade de formas, estratégias e métodos (Denzin & Lincoln, 1994). No entanto, há um consenso relativo sobre a sua concretização em três fases essenciais. Wolcott (1994) refere três operações fundamentais: a descrição, “aquilo que se passa”; a análise, “como as coisas funcionam”, e a interpretação, “o que se pode concluir de tudo isto”. Van der Maren (1995, pp. 404-405) refere, também, a existência de três etapas principais: “*analisar o material* recolhido a fim de *extrair os dados*”; “*exame dos dados* obtidos a partir da análise do material a fim de *descrever* o conteúdo”; “*transformações* sobre os dados a fim de *produzir resultados*.” Para Serrano (2002, p. 102) o processo de análise de dados “consiste em *reduzir, categorizar, clarificar, sintetizar e comparar* a informação com o fim de obter uma visão a mais completa possível da realidade objecto de estudo.”

Neste estudo, adopta-se o modelo interactivo proposto por Miles & Huberman (2003, pp. 28-32) segundo o qual o processo de análise de dados se concretiza segundo

“três fluxos concorrentes de actividades”: redução de dados, apresentação de dados, elaboração e verificação de conclusões.

A REDUÇÃO DOS DADOS

Na análise de dados, a primeira tarefa básica é a redução dos dados, isto é, a sua selecção e simplificação de forma a tornarem-se mais “manejáveis” (Gómez et al., 1999, p. 205), com mais sentido, mais compreensíveis, permitindo uma melhor inferência e possibilitando que se possam tirar conclusões finais e verificá-las (Miles & Huberman, 2003, p. 29). Esta separação dos dados em unidades relevantes e significativas é o significado básico da análise de dados (Tesh, 1990, p. 95). É o primeiro momento de interpretação de uma investigação, segundo Van der Maren (1995, p. 464).

A separação do texto em unidades, unidades de registo, é o primeiro procedimento de uma redução de dados. O texto resultante das entrevistas é reduzido a unidades de base elementares, isto é, segmentos de texto compreensíveis por si próprios e que contém uma ideia, “uma peça de informação”, segundo os termos de Tesch (1990, p. 116), núcleos com significado próprio, facilmente analisáveis, relevantes e significativos no contexto do estudo.

O critério adoptado para a separação destas unidades de texto é a ideia expressa pelos entrevistados. Estas unidades são, assim, unidades ideológicas, já que é a ideia que determina a divisão e não qualquer outro critério de outra natureza (frásica, semântica, gramatical). Estas unidades, unidades de registo, segundo os termos de Bardin (1995, p. 104), é a secção mais pequena do texto que contém uma referência (Serrano, 2000a, p. 148), neste caso, uma ideia. Este procedimento de separação resulta de uma leitura atenta do conteúdo das entrevistas, identificando-se o seu conteúdo, isto é, sobre o que é isto, resultando numa primeira forma de arrumação, tendo em conta o critério ideográfico.

Este procedimento produz uma primeira matriz básica de disposição dos dados cuja configuração se mostra no quadro a seguir apresentado.

Quadro 5
Estrutura da matriz básica de dados

REFERÊNCIAS A...	SEGMENTOS DE TEXTO
► Identificação indutiva, emergente, do conteúdo da entrevista, e dedutiva, a partir do enquadramento conceptual, questões de investigação e guião de entrevista, de categorias, subcategorias e indicadores.	► <i>Referências explícitas dos sujeitos (transcrição literal).</i>

A efectivação deste primeiro procedimento permite a concretização do segundo procedimento da redução dos dados que é a identificação das diferentes unidades de registo em função das categorias, subcategorias e indicadores emergentes dos dados. É, portanto, já, um procedimento de categorização, isto é, o exame das unidades de registo para encontrar determinados componentes que permitam a sua ligação a uma determinada categoria de conteúdo (Gómez et al., 1995, p. 34) ou, nos termos de Serrano (2000a, p. 208), “a decisão sobre a associação de cada unidade a uma determinada categoria.” A categorização consiste, assim, em “separar distintas unidades de significado, correspondentes a determinados fragmentos de texto, e agrupá-las de acordo com a sua afinidade” (Gómez et al., 1995, p. 87).

Categorizar é, desta forma, um instrumento de organização (Tesch, 1990, pp. 139-141) que pode derivar: i) das questões de investigação; ii) dos instrumentos de recolha; iii) de conceitos ou categorias usados por outros investigadores; iv) dos próprios dados, podendo assumir, também, v) uma forma mista. No caso concreto desta investigação a categorização processa-se de forma mista, num processo dedutivo, a partir do enquadramento conceptual, das questões de investigação e do guião de entrevista, e indutivo, a partir dos dados, conforme anteriormente é referido. Este processo de categorização procura assegurar, nos termos de Gómez et al. (1999: 211), a exaustividade de cada categoria, cobrindo o sistema de categorias todas as possíveis unidades diferenciadas dos dados, e a exclusão mútua, fazendo com que cada unidade só se inclua numa categoria.

Categorizar dados implica, assim, sempre, um juízo de valor ao determinar-se que unidades devem ser incluídas na categoria respectiva. Neste sentido dependem sempre da perspectiva do investigador, da sua subjectividade. Este processo é um processo de construção em que se procura que as categorias sejam apropriadamente construídas assumindo, segundo Mucchielli (1982), as características de objectividade,

resultando inteligíveis para distintos codificadores, assegurando a consistência inter-codificadores e a pertinência, sendo relevantes em relação ao conteúdo analisado e aos objectivos da investigação. Este processo de categorização concretiza-se de forma recorrente, sendo constantemente modificado, redefinido e readaptado.

Estes procedimentos, sumariamente descritos, resultam num sistema de categorias, subcategorias e indicadores. Uma categoria é, segundo Mucchielli (1982, p. 34) “a noção geral que representa um conjunto ou uma classe de significados determinados.” As categorias desdobram-se em subcategorias, que se justificam como modo operativo facilitador para enquadrar os indicadores emergentes do interior do texto das entrevistas. Por seu lado, o indicador é, ainda segundo Mucchielli (1982, p. 127), um “signo ou característica que permite a classificação - categorização dos dados (não havendo) indicadores senão em relação a uma categoria.” Os indicadores são, deste modo, e como refere Peralta (2005, p. 258), “conceitos enquadradores de sentido das unidades de registo que os suscitaram.”

De todo este processo resulta, assim, uma matriz de categorias, subcategorias e indicadores. Esta matriz funciona como uma rede, ou grade teórica que, possibilitando um sistema de descrição, resulta numa chave de leitura, inteligível e coerente, segundo os termos de Rodrigues (2002, p. 181).

O sistema de categorias, subcategorias e indicadores é construído a partir do *corpus* deste estudo: as entrevistas aos professores, realizadas individualmente, as entrevistas aos alunos, realizadas em grupo, e os instrumentos de avaliação utilizados pelos professores na avaliação das aprendizagens dos alunos na Área de Projecto.

A análise de conteúdo dos documentos nascidos das transcrições das entrevistas gera novos conhecimentos e o “seu traço escrito confere-lhe um valor histórico legitimado por uma validação interna”, conforme refere Carnel (2001, p. 87).

Os quadros a seguir apresentados contêm as categorias, subcategorias e indicadores, juntamente com a sua definição operativa que constitui a definição de trabalho adoptada neste estudo, referentes às entrevistas realizadas aos professores e aos alunos, conforme anteriormente se refere (p. 99-100).

Quadro 6
Categorias, subcategorias e indicadores
Entrevistas aos professores

Categorias e definição operatória	Subcategorias e definição operatória	Indicadores
Área de Projecto Neste estudo entende-se por Área de Projecto, de acordo com o Decreto-lei 6/2001, de 18 de Janeiro, uma área curricular não disciplinar que visa a <i>concepção, realização e avaliação de projectos, através da articulação de saberes de diversas áreas curriculares em torno de problemas ou temas de pesquisa ou de intervenção, de acordo com as necessidades e os interesses dos alunos.</i>	Professor: referência dos entrevistados às concepções e papéis do professor na Área de Projecto.	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Aceitação da Área de Projecto. ▶ Vantagens da Área de Projecto. ▶ Modo de concretização da Área de Projecto. ▶ Dificuldades de concretização da Área de Projecto. ▶ Intervenção na concretização da Área de Projecto.
	Escola: referência dos entrevistados ao papel da escola (Conselho Pedagógico e Conselho de Turma) na coordenação da Área de Projecto.	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Coordenação do Conselho Pedagógico ▶ Coordenação do Conselho de Turma.
	Alunos: referência dos entrevistados ao papel dos alunos na Área de Projecto.	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Decisões sobre a concretização da Área de Projecto. ▶ Actividades realizadas na Área de Projecto.
	Comunidade educativa: referência dos entrevistados ao papel da comunidade educativa na Área de Projecto.	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Participação na Área de Projecto.
Avaliação Neste estudo entende-se por avaliação, segundo os termos do Despacho Normativo n.º 30/2001, o <i>processo de recolha de informação que, depois de analisada, permite a formulação de um juízo de valor que se traduz numa decisão adequada à promoção da qualidade das aprendizagens.</i>	Professor: referência dos entrevistados às concepções e papéis do professor na avaliação das aprendizagens dos alunos na Área de Projecto.	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Definição de avaliação. ▶ Funções da avaliação da Área de Projecto. ▶ Objecto de avaliação. ▶ Registos de avaliação. ▶ Dificuldades na avaliação das aprendizagens dos alunos na Área de Projecto. ▶ Avaliação formativa. ▶ Avaliação sumativa.
	Escola: referência dos entrevistados ao papel da escola (Conselho Pedagógico e Conselho de Turma) na avaliação das aprendizagens dos alunos na Área de Projecto.	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Directrizes do Conselho Pedagógico sobre a avaliação da Área de Projecto. ▶ Directrizes do Conselho de Turma sobre a avaliação da Área de Projecto.
	Alunos: referência dos entrevistados ao papel dos alunos na avaliação das aprendizagens na Área de Projecto.	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Participação nas decisões de avaliação. ▶ Auto-avaliação.
Aprendizagens realizadas Neste estudo entende-se por aprendizagens realizadas os saberes declarativos, procedimentais, atitudinais e metacognitivos adquiridos pelos alunos na Área de Projecto.	Saberes declarativos: referência dos entrevistados aos saberes dos alunos referentes a factos, termos e conceitos. Saberes procedimentais: referência dos entrevistados aos saberes dos alunos referentes ao modo de fazer e de actuar.	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Informação adquirida.
	Saberes atitudinais: referência dos entrevistados aos saberes dos alunos referentes a comportamentos, atitudes e valores.	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Trabalho em grupo. ▶ Qualidade da escrita. ▶ Pesquisa de informação. ▶ Método de trabalho de projecto.
	Saberes metacognitivos: referência dos entrevistados aos saberes dos alunos relacionados com o aprender a aprender.	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Responsabilidade. ▶ Empenhamento. ▶ Espírito de iniciativa. ▶ Solidariedade. ▶ Resolução de problemas.

Quadro 7
Categorias, subcategorias e indicadores
Entrevistas aos alunos

Categorias e definição operatória	Subcategorias e definição operatória	Indicadores
Área de Projecto Neste estudo entende-se por Área de Projecto, segundo os termos do Decreto-lei 6/2001, de 18 de Janeiro, uma área curricular não disciplinar que visa a <i>concepção, realização e avaliação de projectos, através da articulação de saberes de diversas áreas curriculares em torno de problemas ou temas de pesquisa ou de intervenção, de acordo com as necessidades e os interesses dos alunos.</i>	Alunos: referência dos entrevistados às concepções e papéis dos alunos na Área de Projecto.	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Aceitação da Área de Projecto. ▶ Aspectos valorizados na Área de Projecto. ▶ Modo de concretização da Área de Projecto.
Avaliação Neste estudo entende-se por avaliação, segundo os termos do Despacho Normativo n.º 30/2001, <i>o processo de recolha de informação que, depois de analisada, permite a formulação de um juízo de valor que se traduz numa decisão adequada à promoção da qualidade das aprendizagens.</i>	Alunos: referência dos entrevistados às concepções e papéis dos alunos na avaliação das aprendizagens na Área de Projecto.	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Participação nas decisões de avaliação. ▶ Avaliação sumativa.
	Professores: referência dos entrevistados às concepções e papéis dos professores na avaliação das aprendizagens na Área de Projecto.	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Aspectos valorizados na avaliação.
Aprendizagens realizadas Neste estudo entende-se por aprendizagens realizadas os saberes declarativos, procedimentais, atitudinais e metacognitivos adquiridos pelos alunos na Área de Projecto.	Saberes declarativos: referência dos entrevistados aos saberes referentes a factos, termos e conceitos.	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Informação adquirida.
	Saberes procedimentais: referência dos entrevistados aos saberes referentes ao modo de fazer e de actuar.	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Trabalho em grupo. ▶ Qualidade da escrita. ▶ Pesquisa de informação. ▶ Método de trabalho de projecto.
	Saberes atitudinais: referência dos entrevistados aos saberes referentes a comportamentos, atitudes e valores.	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Responsabilidade. ▶ Empenhamento. ▶ Espírito de iniciativa. ▶ Solidariedade.
	Saberes metacognitivos: referência dos entrevistados aos saberes relacionados com o aprender a aprender.	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Resolução de problemas.

Os instrumentos de avaliação utilizados pelos professores na avaliação das aprendizagens dos alunos na Área de Projecto constituem, juntamente com as entrevistas aos alunos, uma outra fonte de triangulação. O recurso a estes registos de avaliação justifica-se devido à impossibilidade de observação directa das práticas de avaliação dos professores já que não foi possível assistir às aulas dos professores participantes.

O quadro que a seguir se apresenta contém as categorias, subcategorias e indicadores, juntamente com a sua definição operatória que constitui a definição de trabalho adoptada neste estudo.

Quadro 8
Categorias, subcategorias e indicadores
Instrumentos de avaliação

Categorias e definição operatória	Subcategorias e definição operatória	Indicadores
Instrumento de avaliação: neste estudo entende-se por instrumento de avaliação qualquer documento estruturado de recolha (numérica, descritiva ou gráfica) de dados ao longo do processo de avaliação.	Listas de controlo: matriz de dupla entrada em que constam, numa entrada, o nome dos alunos, e na outra entrada, os objectivos que devem alcançar-se num período mais ou menos longo de tempo. (Casanova, 2002, p. 153).	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Critérios de natureza declarativa. ▶ Critérios de natureza procedimental. ▶ Critérios de natureza atitudinal. ▶ Critérios de natureza metacognitiva.
	Escala de avaliação: registo ordenado e sistemático dos objectivos ou indicadores que se pretende avaliar em relação a uma pessoa ou situação, valorando cada um deles em diferentes graus, que podem expressar-se de forma numérica, gráfica ou descritiva. (Casanova, 2002, p. 156).	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Critérios de natureza declarativa. ▶ Critérios de natureza procedimental. ▶ Critérios de natureza atitudinal. ▶ Critérios de natureza metacognitiva.
Objecto de avaliação: neste estudo entende-se por objecto de avaliação as aprendizagens e/ou as competências definidas no Currículo Nacional do Ensino Básico.	Critérios: referente em função do qual se determina o grau de consecução de um determinado objectivo.	<ul style="list-style-type: none"> ▶ De natureza declarativa. ▶ De natureza procedimental. ▶ De natureza atitudinal. ▶ De natureza metacognitiva.

O processo de redução de dados termina com a síntese e agrupamento dos dados. A síntese ao “realizar um agrupamento físico no qual se reúnem todas as unidades que fazem parte de uma mesma categoria” (Gómez et al., 1995, p. 37) possibilita uma junção dos dados que os torna mais maneáveis, isto é, compreensíveis e susceptíveis de permitirem uma análise global e coerente.

Esta síntese e agrupamento dos dados resultam na construção de matrizes que são básicas para a sequência de análise que a seguir se descreve. Estas matrizes são apresentadas em anexo (anexos 11 a 18) por razões de economia de espaço e clareza de apresentação.

A APRESENTAÇÃO DOS DADOS

A segunda tarefa do processo de análise dos dados é a apresentação dos dados. Para Miles & Huberman (2003, p. 29), a apresentação dos dados é um formato espacial que apresenta de maneira sistemática as informações ao utilizador (Miles & Huberman, 2003, p.174), tendo como objectivo, segundo Van der Maren (1995, p. 472), descrever o processo de obtenção dos resultados através da descrição e posterior interpretação, sendo os dados constituídos, analisados e tratados, produzindo resultados.

Neste estudo, o formato de apresentação dos dados é o texto narrativo, aliás a forma mais usual de apresentação dos dados qualitativos, conforme refere Miles e Huberman (2003, p. 29). Neste caso concreto, procura-se que o texto e a narração sejam claros, concisos e legíveis, apresentando, apenas, o que se considera ser relevante para os objectivos da investigação, conforme conselho de Wolcott (1994, pp. 12-17), não enchendo o leitor com detalhes.

O modo de relato adoptado é a “focalização progressiva” proposta por Wolcott (1994, p. 18). Assim, a narrativa desenvolve-se a partir das questões de investigação que servem, simultaneamente, de orientação e de focalização, progressiva, do problema em estudo. Por seu lado, a análise dos dados segue de perto a grelha de categorias, subcategorias e indicadores, apresentada anteriormente (pp. 110-112), já que se considera que, desta forma, se assegura a fidelidade aos dados.

A concepção de Área de Projecto

A primeira questão de investigação, como é que os professores participantes neste estudo concebem a Área de Projecto, é a questão inicial, e genética, deste estudo já que no seu âmbito se engloba o sentido e significado que os professores atribuem à Área de Projecto. A sua explicitação é uma condição base para se compreender como é que são avaliadas as aprendizagens dos alunos já que o modo como se avalia está intimamente ligado às concepções que se tem da Área de Projecto. Assim, a Área de Projecto é a primeira categoria da análise.

A Área de Projecto, enquanto área curricular não disciplinar, assume uma dimensão de novidade que pode chocar com as rotinas estabelecidas e com a cultura disciplinar dos professores, conforme se explicita na Introdução deste relatório, aquando

da justificação da escolha do tema deste estudo (pp. 4-8). Considera-se, portanto, como primeiro momento de análise, os indicadores que evidenciam a atitude do professor perante a Área de Projecto. Assim, é pertinente começar por verificar de que forma o professor aceita a Área de Projecto e quais as vantagens que lhe atribui, já que são dois aspectos que se inter-relacionam e que podem constituir o substrato que vai alimentar e animar a actuação do professor enquanto dinamizador da Área de Projecto.

Em relação ao indicador aceitação da Área de Projecto, todos os professores admitem gostar da Área de Projecto, referindo a sua satisfação pelo facto de a terem no seu horário. Esta situação é extensiva aos seus alunos. Dos alunos participantes nas entrevistas todos afirmam gostar da Área de Projecto. Como argumentos justificativos para esse gostar todos referem *as aulas divertidas*, o *trabalho de grupo* e os *temas* dos projectos que concretizam.

Quanto ao indicador vantagens da Área de Projecto, todos os professores a consideram vantajosa, à excepção do Professor 4, que a considera não imprescindível atendendo à sua formação disciplinar, educação visual, referindo que *quem sente esta área como imprescindível são as pessoas que estão ligadas a disciplinas com uma forte carga teórica*.

As vantagens da Área de Projecto referidas pelos professores indiciam que, do ponto de vista curricular, a consideram uma área positiva e interessante. As justificações apresentadas remetem para uma concepção da Área de Projecto como um espaço curricular aberto, potenciador da realização de projectos, como o provam algumas das expressões mais significativas utilizadas pelos professores nas entrevistas e que a seguir se transcrevem. O Professor 1 afirma ser a Área de Projecto *o único espaço onde os alunos podem aprofundar determinados temas (...) de os tratar de uma forma muito mais livre e mais criativa*. O Professor 2 diz que a Área de Projecto *é o fazer, é a criatividade, é o concretizar algo*. Por seu lado, o Professor 3 refere que *é uma área interessante*, e o Professor 4 enfatiza o facto de a Área de Projecto *envolver a comunidade (e) a família*.

Os alunos, por seu lado, exteriorizam as vantagens da Área de Projecto através de expressões como: *a colaboração no trabalho* (alunos do Professor 1); *a autonomia e o desempenho* (alunos do Professor 2); *trabalhámos num projecto conjunto* (alunos do Professor 3) e *fizemos um trabalho diferente* (alunos do Professor 4).

Evidencia-se, assim, que o modo como os quatro professores concebem a Área de Projecto é coerente com a sua natureza e especificidade curricular. A Área de Projecto é vista como um espaço aberto, de projecto, e não numa perspectiva fechada, disciplinar, normalizada ou padronizada. Esta natureza curricular da Área de Projecto é, também, sentida de uma forma evidente pelos alunos destes professores.

Esta concepção de Área de Projecto é coerente com a sua concretização? O indicador modo de concretização da Área de Projecto procura verificar esta coerência. Os dados evidenciam que todos os professores concretizam a Área de Projecto de acordo com características da metodologia de projecto. Assim, todos os professores referem: i) negociar com os alunos o que estes vão fazer na Área de Projecto; ii) ter os alunos uma imagem antecipada do produto final; iii) adoptar uma planificação flexível na condução do processo; e iv) concretizar as actividades em trabalho de grupo. Esta constatação permite concluir que os professores têm interiorizado as características essenciais da metodologia de projecto. Mais uma vez expressões significativas dos professores evidenciam esta afirmação. O Professor 1 refere que *tudo foi escolha deles*. O Professor 2 diz que deixa que os alunos *escolham o trabalho (...), e depois de fazerem, de gerirem o tempo, os materiais e o processo, a responsabilidade de executarem, de fazerem, de se comprometerem com as coisas*. O Professor 3 diz que se orientou *principalmente pelo interesse dos alunos*, e o Professor 4 afirma que *só conseguimos aquilo que queremos na área de projecto se investirmos tudo nos processos*.

Esta concepção da Área de Projecto de acordo com a metodologia de projecto é reforçada pelos dados referentes ao indicador decisões dos alunos sobre a concretização da Área de Projecto, que os confirma de uma forma que se considera evidente. Assim, o Professor 1, afirma que os seus alunos *escolheram o tema aglutinador do projecto em assembleia de turma e cada grupo escolheu o seu projecto favorito dentro desse grande tema*. O Professor 2 refere que, preferindo, pessoalmente, um projecto que englobasse a turma toda, *os miúdos começaram a querer outra coisa... e eu acabei por deixar que as coisas partissem dos alunos e que os projectos fossem vários e não só um*. O Professor 3 afirma que *os alunos decidiram, que houve um processo de escolha que resultou num projecto da turma*. O Professor 4, por seu lado, diz que os alunos decidiram depois de ter sido feito *uma espécie de um diagnóstico do que fizeram no ano passado*. Estas afirmações são significativas pelo que revelam e evidenciam.

As afirmações dos alunos confirmam o que é referido pelos professores. Expressões como: *tínhamos tudo planeado* (alunos do Professor 1), *demos largas à nossa imaginação* (alunos do Professor 2), *quem escolheu os projectos fomos nós* (alunos do Professor 3) e *sabíamos o que íamos fazer* (alunos do Professor 4), evidenciam a coerência entre o que é afirmado pelos professores e o que é dito pelos seus alunos.

A intervenção dos professores na concretização da Área de Projecto revela uma atitude facilitadora, em concordância, também, com os princípios da metodologia de projecto. A disponibilidade para prestar informações ou dar orientações, referida por todos os professores, e a atenção ao que os alunos estão a fazer, referida expressamente pelos Professores 2 e 4, mostram que a atitude em aula dos professores é coerente com a especificidade da Área de Projecto.

Os professores participantes neste estudo adoptam uma atitude não directiva em relação à actividade dos alunos, se bem que se mantenham atentos, próximos e disponíveis. A este propósito, a Professora 3 refere que *talvez tenha marcado uma presença excessiva*, justificando-se, no entanto, dizendo que os alunos *são muito pequeninos, os seus métodos de trabalho ainda não estão muito desenvolvidos*. Os alunos reflectem esta forma de estar dos professores afirmando a sua responsabilidade e o seu empenho na dinâmica de desenvolvimento dos projectos.

E como é que é a vivência quotidiana destes professores como professores da Área de Projecto? É este aspecto que se procura verificar com o indicador dificuldades de concretização da Área de Projecto. Os dados revelam uma situação que, mais uma vez, é comum a todos os professores participantes neste estudo. Todos revelam estarem sozinhos a concretizar a Área de Projecto e apresentam esta circunstância como sendo a sua principal dificuldade. O Professor 3 refere, também, a falta de informação e a escassez de recursos como dificuldades adicionais. O isolamento dos professores no seu quotidiano profissional, enquanto professores da Área de Projecto, é uma evidência tendo em conta os dados apresentados.

A que nível, ou que com dimensão, é que este isolamento se verifica? Isolamento em relação aos órgãos de coordenação da escola e/ou isolamento em relação aos colegas do conselho de turma? As respostas a estas perguntas procuram-se nos

dados abrangidos pelos indicadores Coordenação do Conselho Pedagógico e Coordenação do Conselho de Turma.

Em relação à Coordenação do Conselho Pedagógico, as respostas dadas pelos professores evidenciam que em nenhuma das quatro escolas existe uma coordenação efectiva por parte do Conselho Pedagógico em relação à Área de Projecto. O Professor 1 refere que *a única intervenção do conselho pedagógico é na elaboração dos critérios (de avaliação)*, o Professor 2 diz que *não existe nada*, o Professor 3 afirma que *escola tem um grupo (de coordenação) mas que não funcionou*, e o Professor 4 diz que existe um coordenador que coordena todas as áreas não curriculares, que agenda uma reunião por período, mas que *a coordenação está feita num sentido mais administrativo*.

Em relação à coordenação feita pelo Conselho de Turma através do Projecto Curricular de Turma, a realidade evidenciada pelas respostas dos professores é a mesma que a referida para o Projecto Curricular de Escola. Como documento colegial e estratégico do trabalho pedagógico e educativo desenvolvido pelo conselho de turma, o Projecto Curricular de Turma não é valorizado, nem tem impacto no quotidiano profissional dos professores. A realidade é descrita pelas seguintes expressões utilizadas pelos professores: *não há nada* (Professor 1); *é um fazer de conta* (Professor 2); *não houve nada* (Professor 3); *não há troca de opiniões* (Professor 4).

O isolamento profissional destes professores no seu quotidiano profissional é, assim, uma evidência. De referir, ainda, que os professores das turmas se mantêm relativamente alheados das actividades da Área de Projecto, conforme se pode comprovar pelas declarações dos professores. O caso mais extremo é o referido pelo Professor 2 quando diz que *os professores foram convidados para o produto final e não apareceram. Nem os professores que estavam com aulas com eles naqueles tempos apareceram*.

A Área de Projecto nestas escolas, com os alunos destes professores, resulta, assim, do empenhamento pessoal de professores e alunos, desligado de qualquer dinâmica organizacional.

Apesar da situação anteriormente descrita, são desenvolvidas pelos alunos actividades que concretizam os seus objectivos. O quadro a seguir apresentado enuncia as actividades que os alunos destes professores concretizaram na Área de Projecto, utilizando os termos utilizados pelos professores.

Quadro 9
Actividades realizadas pelos alunos na Área de Projecto

Professor 1	<ul style="list-style-type: none"> ▶ <i>Um trabalho escrito por cada grupo sobre o desporto.</i> ▶ <i>Apresentação do trabalho à turma.</i>
Professor 2	<ul style="list-style-type: none"> ▶ <i>Um teatro sobre problemas da idade deles: a rebeldia, a emancipação, a relação com a mãe, o pai.</i> ▶ <i>Uma exposição sobre a União Europeia.</i> ▶ <i>Um jogo sobre a União Europeia.</i>
Professor 3	<ul style="list-style-type: none"> ▶ <i>Angariação de fundos para o Cantinho dos Animais Abandonados.</i> ▶ <i>Construção de painéis informativos sobre o tema.</i> ▶ <i>Um dia de festa na escola.</i>
Professor 4	<ul style="list-style-type: none"> ▶ <i>Uma fotonovela.</i> ▶ <i>Uma exposição.</i>

Uma última dimensão interessante em relação à Área de Projecto, e que os dados permitem constatar, é a abertura da Área de Projecto à Comunidade Educativa.

A participação da Comunidade Educativa manifesta-se de forma diversa, conforme se pode verificar. No caso do Professor 1, os pais colaboram criando condições facilitadoras, dando autorização e transportando as crianças nas suas saídas para o exterior da escola; no caso do Professor 2, a participação dos pais é pontual, no final das actividades, vendo a exposição dos alunos e assistindo ao teatro; no caso do Professor 3, a Comunidade Educativa participa na sua acepção mais alargada, a representante da Instituição, que utiliza numa exposição pública os painéis construídos pelos alunos; no Professor 4, os familiares dos alunos participam como actores e figurantes na fotonovela.

Tendo em conta os dados anteriormente apresentados, pode referir-se, como uma evidência, que a Área de Projecto é vivida por estes professores, e pelos seus alunos, de forma positiva, empenhada e coerente, tendo em conta a natureza curricular da Área de Projecto. No entanto, esta vivência da Área de Projecto é condicionada pela cultura escolar que isola os professores de uma dinâmica organizacional que deveria ser potenciada pelo Projecto Curricular de Escola e pelo Projecto Curricular de Turma.

Os dados evidenciam que o trabalho desenvolvido pelos professores na Área de Projecto não é enquadrado pelo Projecto Curricular de Turma, que o seu trabalho se centra na aula, com os seus alunos, não se criando sinergias que, de alguma forma, potenciem as aprendizagens desenvolvidas na Área de Projecto. A forma como os professores encaram o seu trabalho na Área de Projecto é revelador.

O quadro a seguir apresentado sintetiza o aspecto mais positivo, e negativo, da Área de Projecto para cada um dos professores participantes neste estudo, através de uma expressão chave resultante das afirmações feitas nas entrevistas.

Quadro 10
A Área de Projecto para os professores participantes no estudo

Aspecto valorizado	Professor 1	Professor 2	Professor 3	Professor 4
Positivamente	Criatividade	Concretização	Interesse	Abertura
Negativamente	Isolamento	Isolamento	Limitação de meios	Isolamento

Este quadro sintetiza numa palavra a realidade vivida pelos quatro professores participantes neste estudo. Assim, no aspecto positivamente mais valorizado, os professores são coerentes com a metodologia de projecto que é inerente à Área de Projecto, referindo a sua dimensão aberta, não directiva, e prática.

Em relação ao aspecto mais valorizado negativamente três professores referem o isolamento e um outro refere a limitação de meios. Tal como acontece com os dados anteriormente apresentados, estes professores não divergem, de forma significativa, entre si.

A apresentação destes dados permite responder à primeira questão de investigação formulada para este estudo: como é que os professores participantes neste estudo concebem a Área de Projecto? Os dados evidenciam, claramente, que os professores participantes neste estudo concebem a Área de Projecto de forma coerente com a sua natureza de área curricular não disciplinar, conforme se explicita na fundamentação deste estudo, expressa no capítulo a natureza curricular da Área de Projecto (pp. 43-47). Estes dados que explicitam a concepção dos professores sobre a Área de Projecto são confirmados pelas opiniões expressas pelos seus alunos. Não só confirmam o que os professores referem como mostram que também eles olham para a Área de Projecto de acordo com a sua natureza curricular, o que é lógico, já que o seu olhar resulta da correcta concepção que os professores têm da Área de Projecto.

A avaliação das aprendizagens dos alunos na Área de Projecto

A avaliação das aprendizagens dos alunos na Área de Projecto é o tema central deste estudo e constitui a segunda categoria de análise. A segunda questão de

investigação foca a primeira dimensão de um estudo sobre avaliação, verificar qual é a sua funcionalidade, isto é, para que serve, e está formulada do seguinte modo: quais as funções que os professores atribuem à avaliação das aprendizagens dos alunos na Área de Projecto?

O indicador funções da avaliação da Área de Projecto procura enquadrar informação que permita responder à questão de investigação anteriormente formulada. Algumas das expressões mais significativas utilizadas pelos professores nas entrevistas dão uma imagem fidedigna do modo como estes concebem as funções da avaliação num contexto de avaliação das aprendizagens dos alunos na Área de Projecto. Assim, o Professor 1 afirma que a função da avaliação *é ver de onde se partiu (e) onde se chegou*; para o Professor 2, a avaliação serve *para (os alunos) não se sentirem perdidos*; o Professor 3 afirma que serve para que *o aluno perceba qual foi o seu percurso* e, por seu lado, o Professor 4 refere que usa a avaliação *para premiar os alunos* e que *a avaliação importante é a avaliação de processos*. Estas afirmações permitem verificar que a função reguladora da avaliação é nitidamente valorizada por todos os professores participantes neste estudo.

Esta funcionalidade reguladora da avaliação, com uma dimensão essencialmente formativa, consensualmente referida por todos os professores participantes neste estudo, projecta-se nas respostas referentes às suas concepções de avaliação. Os professores utilizam expressões como: *tentativa de apreciar a evolução verificada na aquisição das competências que nos propusemos desenvolver* (Professor 1); *uma forma de lhes dizer que o que eles estavam a fazer era, ou não era, o que se esperava deles* (Professor 2); *uma apreciação global do que aquele aluno fez* (Professor 3); *um balanço* (Professor 4). O que se infere destas expressões é que os professores quando pensam na avaliação a concebem na sua modalidade sumativa mas em articulação com a funcionalidade formativa, já que projectam sobre a função sumativa da avaliação a dinâmica do processo e, portanto, a sua vertente formativa. A avaliação não é o retrato instantâneo, feito a partir de um produto, mas resulta de um caminho, de um processo, de uma evolução.

Naturalmente, num estudo sobre a avaliação das aprendizagens dos alunos na Área de Projecto, surge a questão de investigação seguinte, a terceira: o que avaliam os professores na Área de Projecto? Isto é, qual o objecto da avaliação na Área de Projecto? Todos os professores participantes no estudo referem como objecto de

avaliação, essencialmente, saberes atitudinais (empenho, responsabilidade, autonomia) e saberes procedimentais (pesquisa, organização, realização). Os saberes declarativos não são valorizados. De realçar, também, que os saberes metacognitivos não são referidos.

Os alunos nas entrevistas de grupo confirmam esta situação. Todos os alunos de todos os professores referem ser os saberes atitudinais e os procedimentais os mais valorizados pelos seus professores, ninguém referindo os saberes declarativos e, também, consequentemente, os saberes metacognitivos.

A ausência aos saberes declarativos por parte dos professores tem a ver com o facto de os professores se referirem aos saberes disciplinares. Como facilmente se percebe, as competências e as aprendizagens desenvolvidas na Área de Projecto não são adquiridas nem se desenvolvem no vazio, sem conteúdos informativos. Como as actividades desenvolvidas na Área de Projecto se centraram em conteúdos não disciplinares, como se pode verificar no quadro 11, actividades realizadas pelos alunos na Área de Projecto (p. 118), os professores não os referem explicitamente. Apenas o Professor 3 afirma que os seus alunos *recolheram informações sobre o assunto*. Por seu lado, os alunos dizem, por exemplo, que aprenderam *coisas novas* (alunos do Professor 3) e *muitas coisas* (alunos do Professor 2). Ao triangular as respostas dos professores e dos alunos com os instrumentos de avaliação utilizados verifica-se que, nestes, apenas constam critérios de natureza atitudinal e procedimental (conferir anexos 19 a 29), revelando, assim, uma conformidade com o que professores e alunos referem.

É interessante verificar que aprendizagens os alunos realizaram na Área de Projecto, de modo a melhor confirmar a coerência entre o que se diz avaliar e as aprendizagens que, segundo o que afirmam os professores, efectivamente os alunos desenvolvem. Todos os professores afirmam que os saberes procedimentais e atitudinais são os que os alunos adquirem de forma dominante. Aspectos ligados à capacidade de pesquisa e de organização da informação, à cooperação em grupo e à responsabilidade, são os maioritariamente referidos. O Professor 1 refere, por exemplo, que os alunos *estão mais confiantes*, o Professor 3 realça o facto de os alunos saberem *como se constrói e como é que se pode atingir um produto final com bastante satisfação*, e o Professor 4 afirma que os alunos, agora, *sabem trabalhar em grupo com mais qualidade*. Não há nenhuma expressão utilizada pelo professor que refira os saberes declarativos como importantes nos projectos desenvolvidos pelos alunos, assim como em relação aos saberes metacognitivos.

As declarações dos alunos convergem com estas afirmações, confirmando-as. Algumas das expressões mais significativas utilizadas pelos alunos ilustram, e evidenciam, esta situação. Como refere um aluno do Professor 1, aprendeu *que nos devemos ajudar uns aos outros*. Um outro, do Professor 2, afirma que *verifiquei que é preciso ser cada vez mais responsável. Aprendi a trabalhar em grupo*, refere um outro, aluno do Professor 3 e, um outro aluno, do Professor 4, diz que *aprendi a respeitar as opiniões dos outros*. Estes exemplos ilustrativos das respostas dos alunos evidenciam, cabalmente, esta convergência entre o que afirmam os professores e dizem os seus alunos. Tal como ocorre com os professores, nenhum aluno faz referência a qualquer saber declarativo, o mesmo acontecendo com os saberes metacognitivos.

Esta situação poderá compreender-se em função da natureza da Área de Projecto. Conforme se referiu anteriormente, os conteúdos das actividades desenvolvidas não são conteúdos disciplinares não sendo, por este motivo, valorizados. Em relação aos saberes metacognitivos, a ausência de referências poderá explicar-se pela natureza das actividades realizadas, que valorizam mais saberes atitudinais e procedimentais, em detrimento de competências mais complexas. Utilizando os termos de Rey et al. (2003, pp. 24-33), a Área de Projecto dinamizada por estes professores valorizam mais competências do 1.º e 2.º grau do que competências do 3.º grau (ver quadro 3, p. 41).

Se se cotejar estes dados com as competências enunciadas para o ensino básico verifica-se que se inserem, fundamentalmente, em 4 das 10 competências gerais enunciadas no Currículo Nacional do Ensino Básico: (1) “pesquisar, seleccionar e organizar informação para a transformar em conhecimento mobilizável; (2) adoptar estratégias adequadas para a resolução de problemas e à tomada de decisões; (3) realizar actividades de forma autónoma, responsável e criativa; (4) cooperar com outros em tarefas e projectos comuns”. As quatro competências valorizadas são competências que naturalmente se enquadram na natureza curricular da Área de Projecto e que evidenciam, uma vez mais, a pertinência curricular dos projectos dinamizados pelos alunos na Área de Projecto.

A questão de investigação seguinte, a quarta, está formulada do seguinte modo: com que instrumentos se avalia? O que se verifica pelas informações disponíveis é que as informações necessárias para se avaliar este objecto são recolhidas através de instrumentos de avaliação que são, na sua maior parte, construídos pelos professores,

apesar de existirem fichas de avaliação adoptadas nas escolas. Do ponto de vista comparativo, o quadro seguinte evidencia, claramente, esta situação.

Quadro 11
Instrumentos de avaliação utilizados pelos professores

Identificação dos instrumentos		Prof. 1	Prof. 2	Prof. 3	Prof. 4
Registos de avaliação construídos pelo professor	o Registos informais não estruturados	X	X	X	
	o Ficha de auto-avaliação final				X
	o Ficha de hetero-avaliação final de grupo				X
	o Ficha de avaliação sumativa				X
Registos de avaliação adoptados na escola	o Ficha de auto-avaliação	X	X		
	o Ficha de observação		X	X	
	o Ficha de observação final			X	
	o Ficha de avaliação sumativa	X	X	X	

A preferência dos professores por registos de avaliação informais, não estruturados, é uma evidência. Apenas o Professor 4 constrói registos de avaliação formalizados. Se bem que as escolas tenham registos de avaliação uniformes para todos os professores, e para todo o currículo, no caso da escola do Professor 1, a sua funcionalidade é muito questionada pelos professores. As afirmações a seguir reproduzidas exemplificam esta situação. O Professor 1 refere que *são critérios que se adaptam a qualquer disciplina e a área de projecto é um espaço diferente*. O Professor 3 considera ser *muito complicado passar do processo de aula para o preenchimento da ficha* e que *as fichas são muito redutoras*.

As informações que estes instrumentos de avaliação (anexos 19 a 29) permitem recolher são informações contingentes do ponto de vista da fiabilidade e viabilidade, tendo em conta o que se refere aquando do enquadramento conceptual (pp. 79-85). Os instrumentos de avaliação são construídos com pouco rigor técnico, têm pouca funcionalidade, possibilitando, apenas, a recolha de informação sobre dimensões parcelares, não permitindo uma recolha de informação significativa que permita uma interpretação global do desempenho dos alunos. Do ponto de vista da sua construção técnica, são instrumentos estereotipados, com uma lógica positivista subjacente, pouco coerentes com as dimensões construtivistas inerentes ao currículo do ensino básico.

A quarta questão de avaliação, quando se processa a avaliação, refere-se ao momento em que os professores concretizam a avaliação das aprendizagens dos alunos na Área de Projecto. De acordo com os dados anteriormente apresentados, a avaliação, na sua funcionalidade formativa, deve ser concretizada ao longo do processo e, não,

apenas, no fim, numa lógica sumativa. O que os professores referem a este propósito pode ser ilustrado com a selecção de algumas das expressões que melhor traduzem a sua concepção sobre o assunto. O Professor 1 afirma que *a avaliação não tem um carácter formativo* se os professores adoptarem os registos de avaliação em vigor na escola, o que pressupõe que a valoriza. O Professor 2 refere que observa, regista e chama a atenção dos alunos e que avalia *as actividades que estão a decorrer*. O Professor 3 afirma que avalia o percurso, *como é que os alunos lidam com as situações, como é que as resolvem*. A avaliação do processo, e não dos produtos, entendidos autonomamente, de forma desligada do processo, é uma das posições comuns a todos os professores. A expressão utilizada pelo Professor 4 pode ilustrar bem esta situação quando diz que *quem tiver a tentação de avaliar só os produtos (...) está a falhar*.

A quinta questão de investigação, quem são os intervenientes na avaliação? procura recolher informação que explicita quem é que intervém na avaliação das aprendizagens dos alunos na Área de Projecto. O indicador participação dos alunos nas decisões de avaliação procura evidenciar dados que permitam identificar, de forma segura, os intervenientes no processo de avaliação. Todos os professores referem que os alunos conhecem os critérios de avaliação que vão servir de referentes à sua avaliação e que fazem a auto-avaliação. Expressões utilizadas pelos professores ilustram, de modo claro, a situação. O Professor 1 refere que os alunos são *críticos e responsáveis na sua auto-avaliação*. O Professor 2 afirma que faz a *auto-avaliação no final de cada período*. O Professor 3 diz que *em cada aula fazia-se a análise do que se tinha feito, do que se estava a fazer*. Por seu lado, o Professor 4 afirma que lhes pede *uma auto-avaliação de todos os trabalhos práticos que eles fazem*.

Os alunos confirmam, uma vez mais esta situação. Todos os alunos de todos os professores confirmam que participam nas decisões de avaliação e que têm conhecimento dos critérios que o professor valoriza na avaliação da Área de Projecto. Alguns alunos do Professor 2 referem que *na área de projecto temos oportunidade para dizer tudo o que concordamos e discordamos*. É, no entanto, interessante verificar que se mantêm, ainda, nos alunos, a ideia de que a avaliação é da responsabilidade exclusiva do professor, como refere um aluno, do Professor 3, quando afirma que *a professora é que vai avaliar, ela é que sabe*. Esta opinião aparece, contudo, isolada, no conjunto dos alunos entrevistados para este estudo.

A apresentação dos dados referentes à avaliação das aprendizagens dos alunos na Área de Projecto finaliza com a questão de investigação que está formulada nos seguintes termos: qual o significado que os professores dão à menção qualitativa atribuída aos alunos na avaliação sumativa da Área de Projecto? O significado, neste contexto, é entendido como sendo sinónimo de importância, valor, que os professores atribuem à avaliação sumativa. Neste caso concreto a importância ou valor é visível através daquilo que os professores afirmam valorizar aquando da avaliação sumativa dos seus alunos na Área de Projecto.

Os dados revelam que os professores olham para a avaliação sumativa como um balanço do trabalho do aluno. Apresentam-se algumas das expressões utilizadas pelos professores que ilustram esta afirmação. *Não vou fazer nenhuma avaliação autónoma do produto*, refere o Professor 1; *observei-os, estive muito tempo com eles, sei o que cada um fez*, afirma o Professor 2; *o produto é o resultado, não foi avaliado isoladamente*, diz o Professor 3 e, conforme refere o Professor 4, *eu pondero os dados todos (...) pondero tudo globalmente e depois isto resulta num determinado nível*.

Estas expressões indiciam que os professores valorizam a avaliação sumativa como resultante de um processo, como um ponto de chegada, e não como um momento pontual, desligado do processo de aprendizagem dos seus alunos.

Os alunos, quando questionados em relação ao que pensam que os professores valorizam aquando da atribuição das diferentes menções qualitativas da avaliação sumativa da Área de Projecto, afirmam saber e referem, também, saber o porquê da menção qualitativa que, previsivelmente, irão ter no final do ano. Expressões como *trabalhei a sério, esforcei-me muito*, são referidos pelos alunos do Professor 1 para justificarem a expectativa de um *Satisfaz Bem*. Por exemplo, como justificação para uma menção de *Satisfaz*, alunos do Professor 2 dizem *não me esforcei muito para merecer mais* ou *o meu comportamento não foi lá muito bom*. Expressões idênticas são utilizadas pelos outros alunos dos outros professores. Indicia-se, assim, que os alunos têm a noção de que a avaliação sumativa na Área de Projecto resulta de um processo, do seu envolvimento e da sua realização, em conformidade e em coerência com a sua natureza curricular. De referir, também, que estas afirmações estão em concordância com o objecto de avaliação da Área de Projecto, que anteriormente, se refere. Os alunos justificam-se utilizando argumentos de natureza atitudinal, fundamentalmente.

Os professores em relação à atribuição das menções qualitativas adoptam um discurso idêntico ao dos alunos e coerente, também, com o objecto de avaliação anteriormente referido. Por exemplo, o Professor 1 justifica um aluno de *Satisfaz Bem* como sendo um aluno que *é dinâmico, bem integrado no grupo, assumindo-se até como motor do mesmo, imaginativo e capaz de aplicar e comunicar com clareza a informação*. O Professor 2 refere que valoriza *a responsabilidade, a criatividade e o empenhamento*. O Professor 3 afirma que valoriza *o envolvimento dos alunos no processo de construção do projecto*. Por seu lado, o Professor 4 diz que *o que pesa mais é a ideia global que é transmitida pelos diferentes aspectos da ficha* que, conforme se refere anteriormente, valoriza critérios de natureza atitudinal e procedimental.

Estes dados, anteriormente apresentados, revelam um quadro, que se pensa claro, do modo como os professores concebem a avaliação das aprendizagens dos alunos na Área de Projecto. O discurso dos professores, triangulado com o conteúdo das entrevistas de grupo aos seus alunos e com a análise de conteúdo dos instrumentos de avaliação utilizados, evidenciam uma convergência de dados que permite indiciar que o quadro descritivo que se apresenta é fidedigno e coerente com a realidade.

A informação disponibilizada anteriormente permite concretizar dois dos objectivos deste estudo, e que estão formulados do seguinte modo: i) descrever as concepções dos professores acerca da Área de Projecto e da avaliação das aprendizagens dos alunos na Área de Projecto e, ii) explicitar as concepções dos professores sobre o modo como avaliam as aprendizagens dos alunos na Área de Projecto tendo em conta as suas finalidades, objectos, momentos, intervenientes e instrumentos.

A apresentação dos dados evidencia, de forma segura, as respostas a estes dois objectivos. Interessante realçar, também, que a realidade descrita anteriormente se apresenta comum aos quatro professores participantes neste estudo. Os dados não permitem inferir, com segurança, as razões desta convergência. Três dos quatro professores têm uma formação artística e, do ponto de vista da progressão na carreira, estão em escalões próximos (ver quadro 4, p. 94). Apesar de serem professores que leccionam em escolas diferentes, se bem que da mesma cidade, as suas concepções revelam-se idênticas e próximas, evidenciando uma similitude que se torna a circunstância mais significativa a registar neste momento.

2.3. ELABORAÇÃO E VERIFICAÇÃO DAS CONCLUSÕES

A elaboração e verificação das conclusões são a terceira e última parte do processo geral de análise de dados, segundo o modelo interactivo de Miles & Huberman (2003, pp. 30-31) adoptado neste estudo. Assim, procura-se reconstruir os dados analisados como um todo estruturado e significativo, explicitando os produtos da investigação e a interpretação que se faz dos mesmos (Gómez et al., 1999, p. 213), tendo em conta os objectivos de investigação. A este propósito Van der Maren (1995, p. 470) refere que a interpretação dos resultados, depois do tratamento dos dados, é o momento durante o qual a “interpretação deve ligar os resultados (os dados tratados, condensados, organizados, representados) às questões e ao quadro conceptual da investigação.”

A conclusão de um estudo é a reconstrução de “um todo estruturado e significativo” (Gómez et al., 1999, p. 213), tendo em conta o processo de análise realizado. Assim, na conclusão estão os resultados ou produtos da investigação, bem assim como a sua interpretação. As conclusões deste estudo resultam da análise dos dados anteriormente apresentados tendo em conta o enquadramento normativo e conceptual que serve de referente a esta investigação. Conforme se refere anteriormente, uma investigação qualitativa centra-se, essencialmente, na procura do significado que os participantes atribuem às suas práticas. Elaborar as conclusões de um estudo qualitativo é, deste modo, reconstruir um todo significativo, estabelecendo as relações entre os elementos fundamentais do caso, sendo o processo lógico de produzir conhecimento sobre o objecto de estudo. As conclusões são, assim, afirmações que resultam do conjunto de decisões que o investigador toma sobre o significado dos conhecimentos adquiridos em função do problema estudado.

Por uma questão de clareza e articulação mantém-se, numa primeira fase de elaboração das conclusões, tal como acontece na apresentação dos dados, a sequência das questões de investigação formuladas para este estudo. Mantém-se, igualmente, a fidelidade aos dados, através do recurso a expressões utilizadas pelos participantes, de forma a evitar alguma forma de mistificação por parte do investigador projectando sobre eles os seus enviesamentos, conscientes ou não.

A Área de Projecto

Este estudo, que se centra na avaliação das aprendizagens dos alunos na Área de Projecto, tem a primeira questão de investigação formulada do seguinte modo: como é que os professores participantes neste estudo concebem a Área de Projecto. A natureza curricular da Área de Projecto pressupõe que seja correctamente percebida pelos professores para que estes possam concretizar, de um modo coerente, a avaliação das aprendizagens dos alunos.

Os dados apresentados anteriormente permitem uma conclusão: estes professores concebem a Área de Projecto em conformidade com a sua natureza curricular, assumindo a sua natureza intrínseca de projecto, ligado ao aluno, à sua intencionalidade, à sua acção, ao seu empenhamento na realização e à sua contextualização social, conforme refere Abrantes (2002, p. 26).

Os dados evidenciam, também, que todos os professores reconhecem à Área de Projecto interesse curricular e adoptam, na sala de aula, com os seus alunos, uma atitude e actuação coerentes com os pressupostos da metodologia de projecto. Os alunos confirmam as concepções dos professores ao afirmarem que as actividades realizadas na Área de Projecto são significativas e motivadoras. As expressões utilizadas pelos alunos, e reveladoras de uma linguagem típica do seu nível etário, evidenciam de forma clara esta situação: *é divertido* (alunos dos Professores 1, 2 e 3); *adorei* (alunos do Professor 2); *fizemos coisas fixes* (alunos do Professor 3). Os alunos olham, assim, para a Área de Projecto como um espaço *diferente*, que permite construir espaços de aprendizagem *fixes*, como o adjectivam na sua própria linguagem (expressões referidas pelos alunos dos Professores 1, 3 e 4).

Poder-se-á inferir desta situação que a adesão à Área de Projecto se compreende pelo facto de ela representar, na escola e no currículo, uma janela aberta sobre o mundo e a vida, possibilitando formas de aprendizagem mais contextualizadas e motivadoras, em contraste com a abstracção disciplinar e a rotina dos outros espaços de aprendizagem escolar. Esta aragem de realidade no interior do currículo pode tornar compreensível a posição positiva de professores e alunos perante a Área de Projecto. As expressões coloridas utilizadas pelos alunos permitem esta inferência.

Os dados apresentados revelam, também, o reverso desta moeda, o outro lado desta vivência. O isolamento profissional destes professores no seu quotidiano profissional é uma evidência que os dados mostram de uma forma clara. O quadro 10 apresentado na página 119 enfatiza bem esta situação ao identificar o isolamento como o aspecto negativo mais valorizado. Como área curricular não disciplinar e, portanto, como espaço de natureza transversal, a Área de Projecto não cria, nem potencia, uma dinâmica organizacional nas escolas destes professores, não se concretizando, deste modo, as potencialidades promovidas pela Reorganização Curricular através dos Projectos Curriculares de Escola e de Turma. Com efeito, uma das finalidades estratégicas do Projecto Curricular de Escola é a possibilidade de se tomarem decisões colegiais que enquadrem e apoiem o trabalho individual desenvolvido pelos professores nas suas turmas, através do Projecto Curricular de Turma, dando-lhe coerência, sentido e pertinência.

Esta confissão de isolamento, por parte dos professores, na dinamização da Área de Projecto, colide, assim, quer com as vantagens do trabalho em equipa e das decisões colegialmente participadas (Perrenoud, 2002, pp. 77-90), quer com as determinações legais, uma vez que a escola deve integrar a Área de Projecto no seu funcionamento organizacional, conforme determina o Decreto-Lei n.º 6/2001, de 18 de Janeiro, que institui a Reorganização Curricular do Ensino Básico. Com efeito, este normativo refere a existência de um projecto curricular de escola e de um projecto curricular de turma como documentos estratégicos para a gestão organizacional do currículo. Tendo em conta esta directriz normativa, estes professores não se deveriam sentir sozinhos. Esta situação pode ser compreendida como resultado das invariantes da cultura escolar, como o individualismo e o isolamento, típicos da “gramática tradicional da escola” (Alonso et al., 2001, p. 5) e que ainda se mantêm de uma forma marcante.

Como conclusão global dos dados anteriormente apresentados, há aspectos que ficam evidenciados de forma segura. Assim, em relação aos quatro professores participantes neste estudo verifica-se, com grande evidência, uma convergência nas suas concepções. A lista a seguir apresentada, de forma sumária, evidencia as convergências detectadas:

- o Receptividade positiva à dinamização da Área de Projecto.
- o Reconhecimento das vantagens curriculares da Área de Projecto.

- Conceção da Área de Projecto de acordo com a sua natureza curricular.
- Conceção do modo de concretização da Área de Projecto de acordo com as características da metodologia de projecto.
- Valorização das decisões dos alunos na concretização da Área de Projecto.
- Abertura da Área de Projecto à Comunidade Educativa.
- Inexistência de coordenação da Área de Projecto pelo Conselho Pedagógico, através do Projecto Curricular de Escola, e pelo conselho de turma, através do Projecto Curricular de Turma.
- Isolamento na dinamização da Área de Projecto.

Avaliação das aprendizagens dos alunos

Esta imagem positiva dos professores em relação à Área de Projecto, bem assim como a concepção coerente que têm da sua natureza curricular, projecta-se, naturalmente, tendo em conta os propósitos deste estudo, na segunda questão de investigação: quais as funções que os professores atribuem à avaliação das aprendizagens dos alunos na Área de Projecto? Os dados anteriormente apresentados revelam, de uma forma que se considera clara, que existe uma convergência entre os professores participantes neste estudo sobre este assunto. Todos consideram que a avaliação tem uma função essencialmente reguladora. A triangulação estabelecida com os alunos confirma a consistência desta situação. A avaliação na Área de Projecto é uma avaliação facilitadora, ajudando os alunos, segundo a expressão do Professor 2, a *não se sentirem perdidos*. Pode, assim, concluir-se, com elevado grau de certeza, que as concepções destes professores confirmam aspectos essenciais da legislação que enquadra a avaliação das aprendizagens dos alunos no ensino básico, o Despacho Normativo 30/2001, de 19 de Junho, como seja a finalidade reguladora da avaliação (artigo 2 do referido Despacho) e, consequentemente, a sua função formativa (artigo 16).

Esta situação, que contraria a cultura de avaliação dos professores, marcadamente classificativa (Roldão, 2003, p. 41), poderá ser compreendida tendo em conta que a Área de Projecto não tendo um programa nem conteúdos potencia uma

liberdade de actuação por parte dos professores, valorizando a avaliação no seu sentido mais formativo e regulador, desligados que estão da pressão das matérias para dar e dos testes para a avaliar. É interessante referir algumas expressões que os professores usam em relação à avaliação sumativa da Área de Projecto. O Professor 1, por exemplo, refere que *aquela avaliação que depois coloco na pauta não me diz muito, passaria bem sem ela e sem o peso que lhe passaram a atribuir na transição de ano* e o Professor 2 afirma que *se não fosse obrigada a avaliar não o faria e os projectos seriam feitos do mesmo modo*. Estas expressões confirmam que, para estes professores, a Área de Projecto poderia dispensar a avaliação sumativa sem com isto ficar afectado o seu interesse curricular. Esta desvalorização da avaliação sumativa poderá ser compreendida à luz da cultura tradicional de avaliação dos professores que associam a avaliação sumativa a classificação de produtos, conteúdos, avaliados através de testes. Não estando a Área de Projecto neste contexto, a avaliação sumativa poderia, assim, desaparecer.

Em relação à terceira questão de investigação, o que é avaliado na Área de Projecto, os dados apresentados mostram que o objecto de avaliação é constituído de forma dominante pelas aprendizagens atitudinais e procedimentais. As aprendizagens declarativas não são referidas nem por professores nem por alunos. Conforme se refere anteriormente (pp. 120-122), esta situação poderá compreender-se tendo em conta que os conhecimentos declarativos utilizados nas actividades da Área de Projecto não são conteúdos disciplinares, já que a Área de Projecto é uma área curricular não disciplinar, portanto, sem conteúdos expressos prescritivamente num programa. Conclui-se que o objecto de avaliação da Área de Projecto se liga, de forma evidente, à sua natureza aberta e transversal em conformidade com o que refere o artigo 5 do Despacho Normativo 30/2001, de 19 de Julho: “as aprendizagens ligadas a componentes do currículo de carácter transversal ou de natureza transversal”. Não tendo um programa para cumprir nem conteúdos para dar, os professores valorizam as aprendizagens de outra natureza que não as declarativas. É de notar, em relação às aprendizagens valorizadas, que as aprendizagens metacognitivas, de aprender a aprender, não são valorizadas. Esta situação poderá compreender-se devido à preocupação com o acompanhamento exterior do que o aluno faz e não dos processos que os alunos usam para a resolução das diferentes situações e problemas que têm de resolver. Não completamente estranho a esta situação poderá ser, também, o elevado número de

alunos que os professores têm, entre 20 e 28 (conferir o quadro 4, p. 94), situação que lhes poderá dificultar um olhar mais atento e disponível para o interior do processo de aprendizagem de cada aluno.

As aprendizagens valorizadas da Área de Projecto são aprendizagens valorizadas de uma forma analítica, isolada, e não de um modo holístico e sistémico, mais de acordo com as competências transversais que a Área de Projecto potencia. As competências adquiridas são, desta forma, competências de 1.º e 2.º grau, segundo a terminologia de Rey et al. (2003, pp. 24-33). Esta situação poderá explicar-se pelas complexidades inerentes à avaliação de competências (Jonnaert, 2002; Scallon, 2004) e por esta implicar alterações significativas em relação à cultura tradicional dos professores. Pode inferir-se, também, que os professores não têm interiorizado a noção de competência e o que ela implica já que nenhum deles utiliza o termo competência no seu discurso. A não verbalização do conceito permite inferir que ainda não consciencializaram a sua importância.

Os instrumentos de avaliação utilizados pelos professores, registos informais ou construídos pelos próprios (caso do Professor 4), evidenciam que a natureza aberta da Área de Projecto e, conseqüentemente, dos projectos desenvolvidos pelos alunos não se conforma com formatos de instrumentos construídos de forma abstracta e universal, para toda a escola. Este procedimento dos professores está correcto. Os instrumentos de avaliação devem ser construídos pelos professores em situação, de forma contextualizada, se efectivamente pretenderem “avaliar correctamente e com adequação precisa os processos de aprendizagem que têm lugar em cada aula” (Casanova, 2002, p. 150).

É compreensível esta situação em relação aos instrumentos de avaliação apresentados (ver anexos 19 a 29). A análise de conteúdo dos instrumentos evidencia que a sua construção é estereotipada, pouco rigorosa na sua técnica construtiva, pouco funcionais, quer no seu preenchimento quer na sua posterior utilização. Considera-se que estes instrumentos, se efectivamente utilizados, são uma fonte de informação bastante contingente e com pouca qualidade.

A necessidade de utilização de instrumentos de avaliação pessoais, em detrimento dos adoptados pela escola, revela que estes professores sentem a necessidade de construir instrumentos adequados à natureza curricular da Área de Projecto não se reconhecendo naqueles que a escola disponibiliza. No entanto, a dificuldade em

conceber a avaliação das aprendizagens da Área de Projecto como uma avaliação de competências e, portanto, uma avaliação autêntica, poderá explicar o desajustamento entre o que os professores dizem avaliar e o que os instrumentos permitem, efectivamente, avaliar em função da informação que permitem recolher.

Em relação ao momento em que se processa a avaliação, quarta questão de investigação, conclui-se que os professores são coerentes com as suas concepções anteriormente explicitadas. A avaliação é contínua, processual, não se centrando nos produtos finalizados. A conformidade entre as concepções dos professores e a dos alunos, que servem de triangulação, dá consistência a esta conclusão. Esta situação torna-se compreensível se se considerar globalmente todos os dados anteriormente apresentados. A coerência das concepções faz com que a concretização da avaliação se processe de forma adequada aos seus pressupostos.

A mesma coerência se verifica em relação aos intervenientes da avaliação, objecto da quinta questão de investigação. Os alunos, através da sua auto-avaliação, em conformidade com o artigo 7, alínea a) do Despacho Normativo 30/2001, de 19 de Julho, participam na sua própria avaliação. Em relação a esta situação conclui-se que não há problemas na avaliação das aprendizagens dos alunos na Área de Projecto. Os professores não referem problemas na avaliação com os alunos. Como exemplo, o Professor 1 refere que os alunos são *críticos e responsáveis na sua auto-avaliação* e o Professor 2 afirma que nunca teve problemas com os alunos. Os alunos nas suas entrevistas não referem nenhuma situação de mal-estar ou de conflito em relação à avaliação da Área de Projecto o que pode indiciar que o processo é pacífico tendo em conta o modo como é concretizado. Os alunos têm conhecimento dos critérios de avaliação, em conformidade, aliás com o estipulado no Despacho Normativo 30/2001, de 19 de Julho. Esta situação pacífica em relação à avaliação poderá compreender-se atendendo quer à natureza curricular da Área de Projecto, potenciadora de trabalhos em grupo e centrada em actividades motivadoras para os alunos, quer à modalidade formativa da avaliação, mais próxima do que os alunos estão a fazer e dando *feedback* sobre o que devem fazer, quer ao objecto de avaliação, mais centrado nas atitudes e procedimentos. Os dados não permitem inferir qualquer ideia em relação ao que se passa na avaliação das aprendizagens nas outras disciplinas do currículo. A avaliação será, também, pacífica? Os alunos manterão a mesma atitude? Os professores adoptarão os mesmos procedimentos?

As concepções evidenciadas pelos professores em relação à avaliação sumativa, última questão de avaliação, resultam coerentes com o que anteriormente está explicitado. Conclui-se que a avaliação sumativa resulta de uma “síntese das informações recolhidas sobre o desenvolvimento das aprendizagens e competências definidas”, conforme o enunciado do artigo 22 do Despacho 30/2001, de 19 de Julho. A *ponderação*, expressão utilizada pelo Professor 4, e a não avaliação autónoma dos produtos, desligada do processo, referida por todos os professores, comprova, de forma clara, esta conclusão. A triangulação feita com as respostas dos alunos é coerente com esta conclusão. É interessante verificar, contudo, que os professores expressam a circunstância de a avaliação sumativa, na sua vertente certificativa, poder ser dispensada na Área de Projecto. A compreensão destas afirmações pode ter a ver com o facto de os professores valorizarem a funcionalidade formativa da avaliação, ou, também, com a circunstância de, não havendo conteúdos ou saberes declarativos, se tornar difícil avaliar de forma sumativa as dimensões atitudinais e procedimentais, já que não constituem objecto de avaliação na concepção tradicional de avaliação.

Como conclusão global dos dados anteriormente apresentados, há aspectos que ficam evidenciados de forma segura. Assim, em relação aos quatro professores participantes neste estudo verifica-se, com grande evidência, a continuação da convergência nas suas concepções, conforme, de forma sumária, a lista a seguir apresentada mostra.

Verifica-se, pois, de forma evidente, em relação aos quatro professores participantes neste estudo que:

- Concebem a avaliação na Área de Projecto com uma função essencialmente reguladora.
- Valorizam as aprendizagens atitudinais e procedimentais como objecto de avaliação na Área de Projecto.
- Têm dificuldades na avaliação de competências complexas, valorizando competências de 1.º e 2.º grau (Rey et al., 2003, pp. 24-33).
- Desvalorizam as aprendizagens declarativas como objecto de avaliação.
- Não avaliam as aprendizagens metacognitivas como objecto de avaliação.

- o Concebem a avaliação como um processo.
- o Permitem que os seus alunos sejam intervenientes na avaliação.
- o Concebem a avaliação sumativa como resultante global do processo de aprendizagem.

Esta imagem das concepções dos professores, construída pelas conclusões anteriormente apresentadas em função das questões de investigação, permite verificar, com um elevado grau de certeza, a coerência das concepções dos professores acerca do processo de avaliação das aprendizagens dos alunos na Área de Projecto com o referente conceptual e normativo estipulado.

Estas conclusões são confirmadas pelos dados já anteriormente apresentados, alguns dos quais são de novo referidos, como forma de actualização, permitindo uma melhor verificação. Verificar as conclusões é confirmar que os resultados correspondem aos significados e interpretações atribuídos pelos participantes, isto é, a comprovação da sua credibilidade ou validade. Conforme refere Miles & Huberman (2003, p. 31), “as significações que se elaboram a partir dos dados devem ser testadas quanto à sua plausibilidade, a sua solidez, à sua conformidade, numa palavra, à sua *validade*.” Desta forma, as conclusões apresentadas assumem-se, assim, como “proposições nas quais se recolhem os conhecimentos adquiridos pelo investigador em relação ao problema estudado” (Gómez et al., 1999: 214).

3. CONCLUSÃO

Este capítulo, centrando-se na análise dos dados, procura “documentar a análise qualitativa enquanto processo”, segundo os termos de Miles e Huberman, 2003, p. 32), de forma a torná-la o mais transparente possível.

O modo como se apresenta o processo de análise de dados permite confirmar o valor de verdade dos resultados desta investigação, isto é, a sua credibilidade, bem assim como a sua consistência, reflectindo as conclusões de forma precisa tendo em conta o seu objecto. Do mesmo modo se considera que fica assegurada a sua

neutralidade, não reflectindo os resultados apresentados os interesses, perspectivas ou preconceitos do investigador.

A análise dos dados evidencia uma situação interessante, tendo em conta a circunstância de esta investigação ser um estudo de caso múltiplo: todos os quatro professores participantes no estudo revelam uma convergência nas suas concepções acerca da avaliação das aprendizagens dos alunos na Área de Projecto. Não há nenhuma especificidade que os distinga, o mesmo acontecendo com os seus alunos que funcionam neste estudo como triangulação.

A concepção positiva acerca da Área de Projecto por parte dos professores participantes neste estudo e a concepção coerente do modo de avaliar as aprendizagens realizadas pelos alunos apresentam-se como a conclusão evidente resultante da análise dos dados. Os dados evidenciam uma coerência entre as concepções expressas pelos professores e o enquadramento conceptual que as enquadra. Esta coerência ganha significado já que são triangulados com as concepções dos alunos que as confirmam.

CONCLUSÃO

Este estudo, um estudo de caso múltiplo, que agora se finaliza, é, conforme se refere na sua introdução, um percurso de aprendizagem realizado tendo como bússola orientadora o seu propósito de investigação inicialmente formulado: procurar compreender, através das concepções dos professores participantes, como são avaliadas as aprendizagens dos seus alunos, na Área de Projecto, de forma a verificar-se a sua coerência com o referente conceptual e normativo que as enquadram.

Este propósito resulta de uma curiosidade intelectual em compreender, através das concepções dos professores participantes, como são avaliadas as aprendizagens dos seus alunos na Área de Projecto. É uma temática actual e com interesse heurístico. Com efeito, a actualidade e interesse deste tema têm a ver com a Reorganização Curricular do Ensino Básico que institui a criação de três áreas curriculares não disciplinares, das quais, uma é a Área de Projecto. A Área de Projecto, pela sua natureza curricular, representa um desafio exigente para os professores, pressupondo um elevado sentido de profissionalismo (Abrantes, 2002, p. 16) para a concretização das suas finalidades.

O sistema educativo português tem vivido, desde os anos 70, uma sucessão de reformas com o objectivo de dar resposta às crescentes exigências sociais. Na introdução ao Documento Orientador das Políticas do Ensino Básico (1998) é referido que “o desenvolvimento das sociedades democráticas exige políticas educativas que contribuam para a valorização das pessoas, para a redução das desigualdades sociais e para o progresso humano.” No âmbito desta dinâmica renovadora, o currículo também se transforma pressionando, logicamente, mudanças nas concepções e práticas dos professores. Só que as dinâmicas destas mudanças não são, temporalmente, articuladas entre si. As mudanças são inevitáveis nos dias de hoje e a capacidade pessoal para gerir este processo é uma competência essencial (Perrenoud, 1999c; Perrenoud, 2002).

Com efeito, vive-se uma época de mudanças, de incertezas, de abertura e globalização. As interdependências e a globalização são fenómenos marcantes da actualidade (Morgado, 2000, p. 8). As novas tecnologias de informação e comunicação aceleram e comprimem o mundo, tornando-o mais interdependente, mais complexo e, portanto, mais exigente. A educação e o sistema educativo não estão imunes a estas mudanças. A escola e os seus públicos mudaram radicalmente, assumindo-se hoje uma escola massificada, com públicos social e culturalmente distintos.

Estas mudanças são mudanças radicais, de ruptura, provocando uma mudança de paradigma (Roldão, 2000, p. 9). Facilmente se constata que pouca coisa faz sentido se se pensar como sempre se pensou e se se fizer como sempre se fez.

É, pois, nesta perspectiva macro, que a Reorganização Curricular do Ensino Básico, ganha significado e, concretamente, a Área de Projecto assume a sua pertinência. A Área de Projecto representa um desafio exigente para os professores e o seu sucesso, como refere Abrantes (2002, p. 18), “pressupõe confiar no profissionalismo dos professores.” Mas “a realidade resiste às ideias generosas”, como refere Perrenoud (1995, p. 16), e, muitas vezes, a potencialidade educativa de uma reforma perde-se na rotina e na inércia, na desmotivação e desqualificação, na ausência de sentido, que marcam algumas das idiossincrasias profissionais dos professores.

A Área de Projecto pressupõe um professor profissional que, conforme refere Abrantes (2002, p. 18), “identifica e analisa contextos e problemas educativos e, em conjunto com os seus colegas, toma decisões e organiza situações de aprendizagem.” É este professor profissional que pode olhar para o currículo como espaço de reflexão e acção, recuperando, segundo as palavras de Botia (s/d, p. 42) “o controle sobre o seu próprio trabalho, ao situar a tarefa docente num exercício intelectual comprometido com o que faz, com as decisões a tomar à luz do que convém e deve fazer-se.” Os quatro professores participantes neste estudo, segundo as suas concepções, são profissionais que procuram respostas para as exigências que a sua profissão lhes coloca. Neste aspecto, são profissionais que dão respostas qualitativamente interessantes às exigências da Área de Projecto, conforme ficou evidenciado no processo de análise dos dados. Pese embora o isolamento profissional em que se encontram. As escolas continuam espaços de insularidade, não conseguindo construir espaços de reflexão e partilha entre os professores.

A avaliação das aprendizagens dos alunos na Área de Projecto é um campo de investigação interessante para ver o que se está a passar em relação à Reorganização Curricular do Ensino Básico já que, como afirma Álvarez Méndez (2002, p. 84), “a coerência prática da avaliação deve ser valorizada em função dos princípios curriculares que a orientam.” Utilizando as palavras de um texto oficial (DEB, 1998, pp. 2-3), “para que sejam realmente significativas, as mudanças na educação básica têm que se operar segundo perspectivas integradas e consistentes que articulem as aprendizagens, o

currículo e a avaliação, as práticas docentes e os modos de organização e funcionamento das escolas, entendidas como o centro da vida educativa.”

A impossibilidade de se observarem as práticas faz com que este estudo se centre nas concepções dos professores. É a partir desta perspectiva que, através de entrevistas semi-estruturadas realizadas individualmente aos quatro professores participantes neste estudo, trianguladas com entrevistas de grupo realizadas aos seus alunos e com os instrumentos de avaliação adoptados, se procuram atingir os objectivos definidos para esta investigação (p. 12)

Toda a construção desta investigação, desenvolvida de acordo com o modelo topológico do processo de investigação, apresentado por Lessard-Hérbert, Goyette & Boutin (1990), está circunstanciadamente descrita neste relatório de forma a tornar compreensível o seu itinerário, explicitando a sua intencionalidade e os fundamentos das opções adoptadas para a sua realização. Com este propósito, procura-se evidenciar a sua autenticidade, rigor e coerência, assegurando, desta forma, a credibilidade desta investigação (Van der Maren, 1995, p. 402).

Esta investigação, centrada em quatro professores de 4 escolas básicas dos 2.º e 3.º ciclos do ensino básico de uma cidade capital de distrito, procura contribuir, com as limitações inerentes ao seu autor e com as contingências da sua dimensão, para a consciencialização do que se faz e do que se deve fazer em relação à avaliação das aprendizagens dos alunos na Área de Projecto tendo em conta o seu enquadramento conceptual e normativo.

Este estudo revela uma coerência entre as concepções destes professores e o referente conceptual e normativo (ver quadro 1, página 20) que as enquadram. Os resultados são, logicamente, parciais, iluminando, apenas, pequenas dimensões da complexidade inerente à realidade que constitui o objecto deste estudo. É uma realidade circunscrita a um espaço limitado, quatro escolas de uma cidade e, portanto, as suas conclusões são provisórias, já que são, apenas, aproximações ao objecto de investigação (Van der Maren, 1995, p. 7). No entanto, os resultados apresentados evidenciam potencialidades e constrangimentos que, sendo comuns a todos os professores participantes, ganham uma dimensão que alarga o seu interesse e que, de forma sumária, a seguir se enunciam.

Como potencialidades evidenciadas neste estudo, referem-se sinteticamente:

- As concepções dos professores participantes sobre a Área de Projecto e a avaliação das aprendizagens dos alunos na Área de Projecto são coerentes com o referente conceptual e normativo que as enquadram.
- A adesão destes professores e dos seus alunos à Área de Projecto evidencia que a pertinência curricular e a potencialidade educativa da Área de Projecto é percebida, positivamente, pelos diferentes actores escolares participantes neste estudo.

Em relação aos constrangimentos evidenciados pelo estudo, referem-se sucintamente:

- A ausência de uma cultura colegial na organização que é a escola. Estes professores desenvolvem o seu trabalho de forma isolada, desligados de uma dinâmica organizacional. Não existe partilha de informações, conhecimentos e práticas, não há colegialidade nas decisões. Documentos estratégicos para a dinâmica organizacional do desenvolvimento do currículo, como é o caso do Projecto Curricular de Escola e do Projecto Curricular de Turma, são esvaziados desta sua potencialidade, assumindo-se como documentos burocráticos e, neste sentido, ineficazes na sua funcionalidade e potencialidade. Este estudo mostra, também, a necessidade de se desenvolverem dinâmicas organizacionais que concretizem, conforme refere Alonso et al. (2001, p. 6), de forma coerente e intrinsecamente articulada, a visão estratégica do ensino básico que preconiza uma estreita articulação entre o *currículo e avaliação* e a *autonomia e organização escolar* e ainda a *formação dos professores*.
- A inexistência de uma política de formação coerente, e consistente, em relação às novas áreas curriculares. Estes professores não frequentaram nenhuma acção de formação estruturada sobre esta temática. A este propósito relembra-se Abrantes (2002, p. 18) quando refere que se devem criar “apoios diversos, a nível central e a nível local, incluindo documentos de reflexão e de orientação, exemplos de materiais de trabalho e oportunidades de formação e de troca de experiências.” As escolas, por seu turno, não projectam planos de formação que dêem

respostas aos problemas criados pelas novas exigências curriculares, nem potenciam espaços de reflexão, de partilha e de (in)formação. Seria interessante estudar a actuação dos Conselhos Pedagógicos e dos Centros de Formação em relação a esta realidade.

Este estudo mostra, através das concepções dos professores participantes, que estes desenvolvem um trabalho curricularmente coerente e significativo, apesar destas limitações e contingências. Este estudo revela, também, quer para os professores participantes, quer para os seus alunos, uma realidade positiva tendo em conta as exigências curriculares da Área de Projecto e da avaliação das aprendizagens dos alunos. Apesar de este estudo não ter englobado as práticas destes professores, isto é, a sua acção, em contexto, a triangulação realizada com os seus alunos e com os instrumentos de avaliação utilizados, permite inferir, com alguma certeza, que as concepções manifestadas revelam, previsivelmente, o que serão as suas práticas.

Deste estudo emergem algumas questões, ou pistas de reflexão, que seria interessante estudar, e aprofundar, futuramente:

- Como é que estes professores avaliam as aprendizagens dos alunos nas suas disciplinas curriculares? Enfatizam, do mesmo modo, a dimensão formativa da avaliação da avaliação?
- Os alunos participantes neste estudo adoptam a mesma postura positiva que assumem em relação à Área de Projecto nas suas disciplinas tradicionais? O seu empenhamento e atitude, evidenciados na Área de Projecto, são idênticos nas áreas disciplinares?
- Quais são as relações que se estabelecem entre a Área de Projecto e as outras disciplinas no contexto do Projecto Curricular de Turma? A Área de Projecto é uma área autónoma, desligada das outras áreas curriculares, ou, pelo contrário, desenvolve competências que se projectam, transversalmente, nas outras disciplinas do currículo criando sinergias positivas?
- A Área de Projecto deve ter um referencial de competências próprio, otimizando a sua especificidade curricular, assim com as outras áreas curriculares não disciplinares?

- o Que dinâmicas se podem concretizar na Área de Projecto para que esta possa ser um espaço de desenvolvimento de competências complexas?
- o Como serão as práticas destes professores? Valorizarão uma avaliação de competências, concretizando uma avaliação autêntica?

Estas questões, ou pistas de reflexão, que não tendo sido objecto de estudo, são dimensões problemáticas que, a serem estudadas e investigadas, poderiam dar uma panorâmica mais autêntica do que poderão ser as potencialidades e os constrangimentos da Reorganização Curricular em vigor no Ensino Básico, disponibilizando informação que possibilitasse um discurso sobre estas temáticas mais fundamentado e rigoroso. Com efeito, uma das evidências deste estudo é o valor, curricular e educativo, que a Área de Projecto tem para os professores participantes neste estudo e para os seus alunos, contrariando, de algum modo, o senso comum que se generaliza sobre a inutilidade e a perda de tempo que constitui a Área de Projecto. Num tempo em que o discurso público negativo sobre as áreas curriculares não disciplinares se vai alastrando e, progressivamente, consolidando, este estudo de caso múltiplo, desmente, na dimensão da sua realidade, as lógicas desta tendência. Seria bom que outros estudos se realizassem e mostrassem o que realmente se está a passar.

Este estudo evidencia, também, uma situação que, aparentemente, parece contradizer o princípio comumente aceite de que as reformas não se fazem por decreto. A coerência manifestada com o referente conceptual e normativo não contraria a crença generalizada de que uma inovação não se decreta? E esta coerência deve-se apenas à qualidade destes quatro professores ou eles serão, eventualmente, a parte visível de uma realidade ainda escondida pela inexistência de investigação sistemática sobre esta realidade?

O que este estudo revela, de forma segura, é que os seus participantes, professores e alunos, interiorizam, positiva e coerentemente, os princípios curriculares da Área de Projecto e concebem, de forma também adequada, a avaliação formativa como modalidade primeira da avaliação das aprendizagens dos alunos na Área de Projecto. E esta evidência é tanto mais significativa quanto resulta dos quatro estudos de caso realizados.

Estes professores participantes neste estudo, e os seus alunos, revelam que há horizontes motivadores e significativos no mundo da educação para onde vale a pena

caminhar e pelos quais vale a pena investir. Para o autor deste estudo, os resultados apurados e as conclusões apresentadas, reforçam uma vontade de assumir, e construir, um melhor profissionalismo e uma maior visibilidade social de qualidade para a Educação.

Este estudo será só, possivelmente, um começo. Previsivelmente, também, e adoptando as palavras de Tilman (1990, p. 72) em relação ao conceito de projecto, “mais do que apresentar uma solução (...) aparece-nos sobretudo como o ponto de partida de uma longa caminhada.” Um caminho que, percorrido, poderá levar a patamares educativos de crescente qualidade. E para o caminho, é bom que se assumam alguns pressupostos que se podem tornar uma mais valia importante para o sucesso desta caminhada: consciencialização das mudanças, construção do significado do que é proposto, interiorização do sentido do que se faz e implicação naquilo que se concretiza. Acreditar e querer, basicamente.

BIBLIOGRAFIA

- Abrantes, P. & Araújo, F. (Orgs.) (2002). *Avaliação das aprendizagens. Das concepções às práticas*. Lisboa: Departamento da Educação Básica do Ministério da Educação.
- Abrantes, P. (2001). *Reorganização Curricular do Ensino Básico: Princípios, Medidas e Implicações*. Pesquisado em Outubro, 15, 2003, em http://www.min-edu.pt/curriculo/Reorganizacao_curricular_publicacoes.asp.
- Abrantes, P. (2002). Trabalho de projecto na escola e no currículo. In P. Abrantes, C. C. Figueiredo & A. M. V. Simão. *Novas áreas curriculares*. Lisboa: Departamento da Educação Básica do Ministério da Educação.
- Abrantes, P., Figueiredo, C. C. & Simão, A. M. V. (2002). *Novas áreas curriculares*. Lisboa: Departamento da Educação Básica do Ministério da Educação.
- Abrecht, R. (1994). *A avaliação formativa*. Porto: Edições Asa.
- Abric, J-C. (1994). *Pratiques sociales et représentation*. Paris: PUF.
- Allal, L. (1986). Estratégias de avaliação formativa : concepções psicopedagógicas e modalidades de aplicação. In L. Allal, J. Cardinet & P. Perrenoud (Orgs.), *A avaliação formativa num ensino diferenciado* (pp. 175-209). Coimbra: Almedina.
- Allal, L. (1988). Vers un élargissement de la pédagogie de maîtrise : processus de régulation interactive, rétroactive e proactive. In M. Huberman (Ed.), *Assurer la réussite des apprentissages scolaires ? Les propositions de la pédagogie de maîtrise* (pp. 86-126). Lausanne: Delachaux & Niestlé.
- Allal, L. (1999). *Vers une pratique de l'évaluation formative. Matériel de formation continue des enseignants* (3.ª Ed.). Bruxelles: De Boeck.
- Allal, L., Cardinet, J. & Perrenoud, P. (1986). *A avaliação formativa num ensino diferenciado*. Coimbra: Almedina.
- Alonso, L. (2002). Integração currículo-avaliação. Que significados? Que constrangimentos? Que implicações? In P. Abrantes & F. Araújo (Orgs.), *Avaliação das aprendizagens. Das concepções às práticas* (pp. 17-23). Lisboa: Departamento de Educação Básica.
- Alonso, L., Peralta, H. & Alaiz, V. (2001). *Parecer sobre o Projecto de "Gestão Flexível do Currículo"*. Pesquisado em Outubro, 15, 2003, em http://www.min-edu.pt/curriculo/Reorganizacao_curricular_publicacoes.asp.
- Álvarez Méndez, J. M. (2002). *Avaliar para conhecer, examinar para excluir*. Porto: Edições Asa.
- Alves, M. P. C. (2004). *Currículo e avaliação. Uma perspectiva integrada*. Porto: Porto Editora.

- Antúñez, S. (1992). *Del Proyecto Educativo de Centro a la Programación de Aula*. Barcelona: Editorial Graó.
- Antúñez, S., Del Carmen, I. M., Imbernón, F., Parcerisa, A. & Zabala, A. (2001). *Del proyecto educativo a la programación de aula* (14ª edición). Barcelona: Editorial Graó.
- Arredondo, S. C. & Diago, J. C. (2003). *Evaluación Educativa y Promoción Escolar*. Madrid: Pearson Educación.
- Arredondo, S. C. (2003). Didáctica de la evaluación. Hacia una nueva cultura de la evaluación educativa. In S. C. Arredondo & J. C. Diago, *Evaluación Educativa y Promoción Escolar* (pp. 1-33). Madrid: Pearson Educación.
- Ausubel, D. P. (1977). The facilitation of meaningful verbal learning in the classroom. *Educational Psychologist*, 12, 162-170.
- Barbier, J-M. (1993). *Elaboração de projectos de acção e planificação*. Porto: Porto Editora.
- Bardin, L. (1995). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Barreira, C. M. F. (2001). Duas estratégias complementares para a avaliação das aprendizagens: a avaliação formadora e a avaliação autêntica. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 35 (3), 3-33.
- Beane, J. A. (2002). *Integração curricular: a concepção do núcleo da educação democrática*. Lisboa: Didáctica Editora.
- Bickman, L. & Rog D. J. (1998). *Handbook of applied social research methods*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Bloom, B. S., Hasting, T. & Madaus, J. (1971). *Handbook on formative and summative evaluation of student learning*. New York, Mc. Graw-Hill.
- Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação. Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Bonniol, J-J. & Vial, M. (2001). *Modelos de avaliação. Textos fundamentais*. Porto Alegre: Artmed.
- Botia, A. B. (s/d). El currículum como un ámbito de estudio. In J. M. Escudero (Ed.), *Diseño, desarrollo e innovación del currículum* (pp. 23-44). Madrid: Editorial Síntesis.
- Boutinet, P. J. (1996). *Antropologia do projecto*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Bru, M. & Not, L. (1990). Algumas possíveis orientações para a pedagogia do projecto. In E. Leite, M. Malpique & M. R. Santos. *Trabalho de projecto. 2 Leituras orientadas* (pp. 145-161). Porto: Edições Afrontamento.
- Bruner, J. S. (1972). *Hacia una teoría de la instrucción*. México: UTENA.

- Carey, M. A. (1994). The group effect in focus groups: planning, implementing and interpreting focus group research. In J. Morse. *Critical issue in qualitative research methods* (pp. 225-241). Thousand Oaks: Sage Publications.
- Carnel, B. (2001). Scripta manent, des entretiens: a quelles fins? In Louis Marmoz (Dir.) *L'entretien de recherche dans les sciences sociales et humaines. La place du secret* (pp. 69-89). Paris: L'Harmattan.
- Carvalho, A. (1992). *Ensino Secundário: sentido e organização de projectos*. Porto: GETAP, Ministério da Educação.
- Carvalho, D. C. (1990). Do projecto à utopia pedagógica. In E. Leite, M. Malpique & M. R. Santos. *Trabalho de projecto. 2 Leituras orientadas* (pp. 73-79). Porto: Edições Afrontamento.
- Casanova, M. A. (2002). *Manual de evaluación educativa* (8ª edición). Madrid: La Muralla.
- Castro, Lisete & Ricardo, M. M. (1992). *Gerir o trabalho de projecto – um manual para professores e formadores*. Lisboa: Texto Editora.
- Chillón, G. D. (2000). *Proyectos de trabajo. Una escuela diferente*. Madrid: La Muralla.
- Cohen, L. & Manion, L. (2002). *Métodos de investigación educativa* (2ª edición). Madrid: La Muralla.
- Coll, C. (1995). *Psicología y currículum: una aproximación psicopedagógica a la elaboración del currículum escolar* (5ª edición). Barcelona: Ediciones Paidós.
- Coll, C. (2001). Constructivismo y educación: la concepción constructivista de la enseñanza y el aprendizaje. In C. Coll, C., J. Palácios & A. Marchesi, *Desarrollo psicológico y educación 2. Psicología de la educación escolar* (11ª edición, pp. 157-186). Madrid: Alianza Editorial.
- Coll, C.; Martin, E. & Onrubia, J. (2001). La evaluación del aprendizaje escolar: dimensiones psicológicas, pedagógicas e sociales. In C. Coll, J. Palácios & A. Marchesi (2001). *Desarrollo psicológico y educación 2. Psicología de la educación escolar* (11ª edición, pp. 549-572). Madrid: Alianza Editorial.
- Coll, C.; Martin, E.; Mauri, T.; Miras, M.; Onrubia, J.; Solé, I. & Zabala, A. (2001). *O construtivismo na sala de aula*. Porto: Edições Asa.
- Coll, C.; Palácios, J. & Marchesi, A. (2001). *Desarrollo psicológico y educación 2. Psicología de la educación escolar* (11ª edición). Madrid: Alianza Editorial.
- Cortêsão, L. & Torres, M. A. (1983). *Avaliação pedagógica II. Perspectivas de sucesso*. Porto: Porto Editora.
- Cortêsão, L. (1990). Projecto, interface de expectativa e de intervenção. In E. Leite, M. Malpique, & M. R. Santos, M. R. *Trabalho de projecto. 2 Leituras orientadas* (pp. 81-90). Porto: Edições Afrontamento.

- Cortesão, L. (1996). *A avaliação formativa – que desafios?* Porto: Edições Asa.
- Cortesão, L.; Torres, M. A. (1982). *Avaliação pedagógica I. Insucesso escolar* (2ª edição). Porto: Porto Editora.
- Cosme, A., & Trindade, R. (2001). *Área de projecto. Percursos com sentidos*. Porto: Edições Asa.
- Costa, A. C. (1997). *O projecto educativo da escola e as políticas educativas locais*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Coutinho, C. P. & Chaves, J. H. (2002). O estudo de caso na investigação em tecnologia educativa em Portugal. *Revista Portuguesa de Educação*, 15 (1), 221-243.
- De Ketele, J-M. & Roegiers, X. (1999). *Metodologia da Recolha de dados. Fundamentos dos métodos de observações, de questionários, de entrevistas e de estudo de documentos*. Lisboa: Instituto Piaget.
- De Ketele, J-M. (1986). A propósito das noções de avaliação formativa, de avaliação sumativa, de individualização e de diferenciação. In L. Allal, J. Cardinet e P. Perrenoud (Orgs.). *A avaliação formativa num ensino diferenciado* (pp. 211-218). Coimbra: Almedina.
- De Ketele, J-M. (1993). L'évaluation conjugue en paradigmes. *Revue Française de Pédagogie*, 103, 59-80.
- De Landsheere, G. (1980). *Évaluation continue et exams: précis de docimologie*. Bruxelles-Paris, Labor/Nathan.
- DEB - Departamento da Educação Básica. (1998). *Educação, integração, cidadania. Documento orientador das políticas para o ensino básico*. Pesquisado em Outubro, 15, 2003, em http://www.min-edu.pt/curriculo/Reorganização_curricular_publicações.asp.
- DEB - Departamento da Educação Básica. (2001a). *Currículo nacional do ensino básico: competências essenciais*. Lisboa: Ministério da Educação.
- DEB - Departamento da Educação Básica. (2001b). *Reorganização curricular do ensino básico: princípios, medidas e implicações*. Pesquisado em Outubro, 15, 2003, em http://www.min-edu.pt/curriculo/Reorganização_curricular_publicações.asp.
- DEB - Departamento da Educação Básica (2002). *Reorganização Curricular no 2.º ciclo – Questionário às escolas*. Pesquisado em 12 de Junho de 2003, em <http://www.iiemin-edu.pt/fichdown/relatorioRC.pdf>.
- Denzin, N. K. & Lincoln, Y. S. (1994). Introduction: entering the Field of Qualitative Research. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds), *Handbook of qualitative research* (pp. 1-18). London: Sage Publications.
- Develay, M. (2002). Prefácio. In B. Rey, B. *As competências transversais em questão* (pp.v-vii). Porto Alegre: Artmed.

- Domingos, A. M., Neves, I. P. & Galhardo, L. (1981). *Uma forma de estruturar o ensino e a aprendizagem*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Erickson, F. (1986). Qualitative methods in research on teaching. In M. C. Wittrock (Ed.), *Handbook of research on teaching* (pp. 119-161). New York: Macmillan.
- Estrela, A. & Nóvoa, A. (Org.) (1993). *Avaliações em educação: novas perspectivas*. Porto: Porto Editora.
- Estrela, A. (1992). *Pedagogia ou Ciências da Educação?* Porto: Porto Editora.
- Fernandes, D. (2005). *Avaliação das aprendizagens: desafios às teorias, práticas e políticas*. Lisboa: Texto Editora.
- Figari, G. & Achouche, M., (2001). *L'activité évaluative réinterrogée. Regards scolaires et socioprofessionnels*. Bruxelles: De Boeck.
- Gipps, C. (1994). *Beyond testing: towards a theory of educational assessment*. London: Falmer.
- Gipps, C. (1998, Mars). Évaluation des élèves et apprentissage pour une société en mutation. *Perspectives*, 105 (1), 33-49.
- Gipps, C. (1999). Socio-Cultural Aspects of Assessment. *Review of Research in Education*, 24, 355-392.
- Goetz, J. P. & LeCompte, M. D. (1988). *Etnografía Y diseño cualitativo de investigación educativa*. Madrid: Morata.
- Gómez, G. R., Flores, J. G. & Jiménez, E. G. (1999). *Metodología de la investigación cualitativa*. Málaga: Edições Aljibe.
- Gómez, G. R., Flores, J. G., Jiménez, E. G. & Murgiondo, J. E. (1995). *Análisis de datos cualitativos asistido por ordenador: AQUAD y NUDIST*. Barcelona: Promociones y Publicaciones Universitarias.
- González, J. A. T. (2005). *La evaluación en contextos de diversidad*. Madrid: Pearson Educación.
- Guba, E. & Lincoln, Y. (1989) *Fourth generation evaluation*. London: Sage Publications.
- Guba, E; Lincoln, Y. (1994). Competing paradigms in qualitative research. In N. Denzin & Y. Lincoln (Ed.), *Handbook of qualitative research* (pp. 105-117). London: Sage Publications.
- Hadji, C. (1990). L'apprentissage assiste par l'évaluation (A.A.E.) mythe ou réalité. *Cahiers Pédagogiques*, 281, 20-30.
- Hadji, C. (1994). *A avaliação, regras do jogo*. Porto: Porto Editora.

- Hadji, C. (2001). *A avaliação desmistificada*. Porto Alegre: Artmed.
- Hayman, J. L. & Napier, R. N. (1979). *Avaliação nas escolas : um processo humano para renovação*. Coimbra: Almedina.
- Huba, M. E. & Freed, J. E. (2000). *Learner-centred assessment on College Campuses: shifting the focus from teaching to learning*. Boston: Pearson Education.
- Jonnaert, P. (2002). *Compétences et socioconstructivisme. Un cadre théorique*. Bruxelles: De Boeck.
- Kemmis, S. (1988). *El curriculum; más allá de la teoría de la reproducción*. Madrid: Morata.
- Langlois, A. (1997). Un chemin d'initiation: le parcours de thèse. *Les Sciences de l'éducation* 30 (4-5), 21-49.
- Langlois, A. (2001). L'entretien dans me recherche impliquée, procédures et processus. In L. Marmoz (dir.), *L'entretien de recherche dans les sciences sociales et humaines. La place du secret* (pp.133-168). Paris: L'Harmattan
- Le Boterf, G. (1994). *Dè la compétence. Essai sur un attracteur étrange*. Paris: Éditions d'Organisation.
- Legrand, L. (1990). A pedagogia de Projecto. In E. Leite, M. Malpique & M.R. Santos, *Trabalho de projecto. 2 Leituras orientadas* (pp. 36-37). Porto: Edições Afrontamento.
- Leite, C. & Fernandes, P. (2002). *Avaliação das aprendizagens dos alunos. Novos contextos, novas práticas*. Porto: Edições ASA.
- Leite, C. (1993). Um olhar curricular sobre a avaliação. In C. Leite, J. Pacheco, E. Moreira, M. Terrasêca, A. Carvalho & A. Jordão, *Avaliar a avaliação* (pp. 9-23) Porto: Edições ASA.
- Leite, C., Pacheco, J., Moreira, E., Terrasêca, M., Carvalho, A. & Jordão, A. (1993). *Avaliar a avaliação*. Porto: Edições Asa.
- Leite, E., Malpique, M. & Santos, M. (1989). *Trabalho de projecto. 1 Aprender por projectos centrados em problemas*. Porto: Edições Afrontamento.
- Leite, E., Malpique, M. & Santos, M. R. (1990). *Trabalho de projecto. 2 Leituras orientadas*. Porto: Edições Afrontamento.
- Lessard-Hébart, M., Goyette, G. & Boutin, G. (1990). *Investigação qualitativa. Fundamentos e práticas*. Lisboa: Instituto Piaget.
- López, B. G. (2000). *Procedimientos, estrategias de aprendizaje. Su naturaleza, enseñanza y evaluación*. Valencia: Tirant Lo Blanche.
- Machado, A. & Gonçalves, M. F. (1991). *Curriculo e desenvolvimento curricular: problemas e perspectivas*. Rio Tinto: Edições Asa.

- Madaus, G. & Stufflebeam, D. (2000). Program evaluation: a historical overview. In D. Stufflebeam, G. Madaus & T. Kellaghan (Eds.) *Evaluation Models: Viewpoints on educational and human services evaluation* (pp. 3-18). Dordrecht: Kluwer.
- Marmoz, L. (2001). L'outil, l'objet et le sujet: les entretiens de recherche, entre le secret et la connaissance. In L. Marmoz (dir.) *L'entretien de recherche dans les sciences sociales et humaines. La place du secret* (pp.11-67). Paris: L'Harmattan.
- Marmoz, L. (dir.) (2001). *L'entretien de recherche dans les sciences sociales et humaines. La place du secret*. Paris: L'Harmattan.
- Mauri, T. (2001). O que é que faz com que o aluno e a aluna aprendam conteúdos escolares? In C. Coll et al. (2001). *O construtivismo na sala de aula* (pp. 74-119). Porto: Edições Asa.
- Maxwell, J. A. (1998). Designing a Qualitative Study. In L. Bickman & D. J. Rog. *Handbook of applied social research methods* (pp. 69-99). Thousand Oaks: Sage Publications.
- Meirieu, P. (1998). *Aprender... sim, mas como?* Porto Alegre: Artmed.
- Mendonça, M. (2002). *Ensinar e aprender por projectos*. Porto: Edições Asa.
- Merriam, B. (1998). *Qualitative research and case study applications in education*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Miles, M. B. & Huberman, A. M. (2003). *Analyse des données qualitatives*. Bruxelles: De Boeck.
- Morgado, J. C. (2000). Integração e flexibilização curriculares: factos e nexos de uma nova política. In J. C. Morgado & J. M. Paraskeva. *Curriculo: factos e significações*. Porto: Edições Asa.
- Mucchielli, R. (1982). *L'analyse de contenu des documents e des communications*. Paris: Les Editions ESF.
- Nevo, D. (1998, Mars). Évaluation fondée sur le dialogue : contribution possible à l'amélioration de l'école. *Perspectives*, 105 (1), 87-100.
- Nunziati, G. (1990). Pour construire un dispositif d'évaluation formatrice. *Cahiers Pédagogiques*, 280, 47-64.
- Nunziati, G. (1990). Pour construire un dispositif d'évaluation formatrice. *Cahiers Pédagogiques*, 280, pp. 47-64.
- Pacheco, J. A. (Org.) (2000). *Políticas de integração curricular*. Porto: Porto Editora.
- Pacheco, J. A. Critérios de avaliação na escola. In P. Abrantes & F. Araújo (Orgs.) *Avaliação das aprendizagens. Das concepções às práticas* (pp. 53-64). Lisboa: Departamento da Educação Básica.

- Parcerisa, A. (2001). El Centro Escolar y el nuevo modelo curricular. In S. Antúnez, L. M. Del Carmen, F. Imbernón, A. Parcerisa & A. Zabala. *Del proyecto educativo a la programación de aula* (14ª edición, pp. 49-70). Barcelona: Editorial Graó.
- Patton, M. Q. (1987). *How to use qualitative methods in evaluation*. London: Sage Publications.
- Patton, M. Q. (1990). *Qualitative evaluation and research methods*. Newbury Park, CA: Sage Publications.
- Patton, M. Q. (2003). Utilization-Focused Evaluation. In T. Kellaghan & D. L. Stufflebeam (Eds.). *International Handbook of Educational Evaluation* (pp. 223-244). Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Peralta, M. H. (2002). Como avaliar competência(s)? Algumas considerações. In P. Abrantes & F. Araújo (Orgs.) *Avaliação das aprendizagens. Das concepções às práticas* (pp. 25-33). Lisboa: Departamento de Educação Básica.
- Peralta, M. H. (2005). *Currículo: o plano como texto. Um estudo sobre a aprendizagem da planificação na formação inicial de professores de alemão*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Perrenoud, P. (1986). Das diferenças culturais às desigualdades escolares: a avaliação e a norma num ensino diferenciado. In L. Allal, J. Cardinet & P. Perrenoud (Orgs.), *A avaliação formativa num ensino diferenciado* (pp. 27-74). Coimbra: Almedina.
- Perrenoud, P. (1993). Não mexam na minha avaliação! Para uma abordagem sistémica da mudança pedagógica. In A. Estrela & A. Nóvoa (Orgs.) *Avaliações em educação: novas perspectivas* (pp. 171-191). Porto: Porto Editora.
- Perrenoud, P. (1995). *O ofício de aluno e o sentido do trabalho escolar*. Porto: Porto Editora.
- Perrenoud, P. (1999a). *A avaliação. Da excelência à regulação das aprendizagens. Entre duas lógicas*. Porto Alegre: Artmed.
- Perrenoud, P. (1999b). *Construir as competências desde a escola*. Porto Alegre: Artmed.
- Perrenoud, P. (1999c). *Enseigner: agir dans l'urgence, décider dans l'incertitude* (2^e édition). Paris : ESF éditeur.
- Perrenoud, P. (2001). *Porquê construir competências a partir da escola*. Porto: Edições Asa.
- Perrenoud, P. (2002). *Dix nouvelles compétences pour enseigner* (3^e édition). Paris: ESF éditeur.
- Ponte, J. P. (1994). O estudo de caso na investigação em educação matemática. *Quadrante*, 3 (1), 19-36.

- Pourtois, J-P. & Desmet, H. (1988). *Épistémologie et instrumentation en sciences humaines*. Bruxelles: Pierre Mardaga.
- Quivy, R. & Campenhoudt, L. V. (1998). *Manual de investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva Publicações.
- Rey, B. (2002). *As competências transversais em questão*. Porto Alegre: Artmed.
- Rey, B., Carette, V., Defrance, A. & Khan, S. (2003). *Les compétences à l'école. Apprentissage et évaluation*. Bruxelles: De Boeck.
- Ribeiro, A. (1990). *Desenvolvimento curricular*. Lisboa: Texto Editora.
- Rodrigues, P. (1993). A avaliação curricular. In A. Estrela & A. Nóvoa (Orgs). *Avaliações em Educação: novas perspectivas* (pp. 15-76). Porto: Porto Editora.
- Rodrigues, P. (2002). *Avaliação da formação pelos participantes em entrevista de investigação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Roegiers, X. (2000). *Une pédagogie de l'intégration : compétences et intégration des acquis dans l'enseignement*. Bruxelles: De Boeck.
- Roegiers, X. (2004). *L'école et l'évaluation. Des situations pour évaluer les compétences des élèves*. Bruxelles: De Boeck.
- Rogiers, X. (1997). *Analyser une action d'éducation ou de formation*. Bruxelles: De Boeck.
- Roldão, M. C. (1999a). *Gestão curricular. Fundamentos e práticas*. Lisboa: Ministério da Educação: Departamento da Educação Básica.
- Roldão, M. C. (1999b). *Os professores e a gestão do currículo. Perspectivas e práticas em análise*. Porto: Porto Editora.
- Roldão, M. C. (2000). *Curriculum e gestão das aprendizagens; as palavras e as práticas*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Roldão, M. C. (2003). *Gestão do currículo e avaliação e competências – as questões dos professores*. Lisboa: Editorial Presença.
- Rosales, C. (1992). *Avaliar é reflectir sobre o ensino*. Porto: Edições Asa.
- Scallon, G. (2004). *L'évaluation des apprentissages dans une approche par compétences*. Bruxelles: De Boeck.
- Serrano, C. F. (2001). *Investigación cualitativa. Retos e interrogantes. I. Métodos* (3ª edición). Madrid: La Muralla.
- Serrano, C. F. (2001a). *Investigación cualitativa. Retos e interrogantes. II. Técnicas y análisis de datos* (3ª edición). Madrid: La Muralla.

- Shepard, L. A. (2001). The role of classroom assessment in teaching and learning. In V. Richardson (Ed.), *Handbook of research on teaching* (pp. 1066-1101). American Educational Research Education Association. New York: Macmillan.
- Sikula, J. (Ed.) (1996). *Handbook of research on teacher education*. Association of Teacher Educators. New York: Macmillan.
- Solé, I. & Coll, C. (2001). Os professores e a concepção construtivista. In C. Coll et al. *O construtivismo na sala de aula* (pp. 8-27) Porto: Edições Asa.
- Solé, I. (2001). Disponibilidade para a aprendizagem e sentido da aprendizagem. In C. Coll et al. *O construtivismo na sala de aula* (pp. 28-53) Porto: Edições ASA.
- Stake, R. (1994). Case studies. In M. Denzin & T. Lincoln, *Handbook of qualitative research* (pp. 236-247). London: Sage Publications.
- Stake, R. (1995). *The art of case study research*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Tellez, K. (1996). Authentic assessment. In J. Sikula (Ed.), *Handbook of research on teacher education* (pp. 704-721). Association of Teacher Educators. New York: Macmillan.
- Tesch, R. (1990). *Qualitative research: analysis types and software tools*. London: The Falmer Press.
- Tessmer, M. (1993). *Planning and conducting formative evaluations*. Londres: Kogan Page.
- Tilman, F. (1990). Uma pedagogia da ruptura. In E. Leite, M. Malpique & M. R. Santos, *Trabalho de projecto. 2 Leituras orientadas* (pp. 71-72). Porto: Edições Afrontamento.
- Torrance, H. & Pryor (2001). Developing formative assessment in the classroom: using action research to explore and modify theory. *British Educational Research Journal*, 27(5), 615-631.
- Valadares, J. & Graça, M. (1998). *Avaliando... para melhorar a aprendizagem*. Amadora: Plátano.
- Valles, M. S. (2003). *Técnicas qualitativas de investigación social. Reflexión metodológica y práctica profesional* (3ª edición). Madrid: Editorial Síntesis.
- Van der Maren, J-M. (1995). *Méthodes de recherche pour l'éducation*. Bruxelles: De Boeck.
- Vial, M. (2001). Évaluation et Régulation. In G. Figari & M. Achouche. *L'activité évaluative réinterrogée. Regards scolaires et socioprofessionnels* (pp. 68-78). Bruxelles: De Boeck.

- Vieira, C. M. C. (1999). A credibilidade de investigação científica de natureza qualitativa: questões relativas à sua fidelidade e validade. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 33(2), 89-116.
- Vilhena, T. (1999). *Avallar o extracurricular. A referencialização como nova prática de avaliação*. Porto: Edições Asa.
- Vygotsky, L. S. (1977). *Pensamiento y lenguaje*. Buenos Aires: La Péyade.
- Vygotsky, L. S. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica.
- Vygotsky, L. S. (1985). Le problème de l'enseignement et du développement mental à l'âge scolaire. In Schneuwly, B. & Bronckart, J-P. *Vygotsky aujourd'hui* (pp. 95-117). Paris: Delachaux & Niestlé.
- Weber, A. (1990). A propósito da pedagogia do projecto. In E. Leite, M. Malpique & M. R. Santos, *Trabalho de projecto. 2 Leituras orientadas* (pp. 51-54). Porto: Edições Afrontamento.
- Wolcott, H. F. (1992). Posturing in qualitative research. In M. D. LeCompte, W. L. Milroy & J. Preissle (Eds). *The Handbook of Qualitative Research in Education* (pp. 3-52). New York: Academic Press.
- Wolcott, H. F. (1994). *Transforming qualitative data: description, analysis, interpretation*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Yin, R. K. (1994). *Case study research: Design and methods*. Newbury Park, CA: Sage Publications.
- Zabalza, M. A. (1988). *Planificação e desenvolvimento curricular na escola*. Porto: Edições Asa.